

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

CARLA REGINA SPARANO TESSER

**ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
DE ALUNO NO SURDO NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE O
PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL.**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SÃO PAULO
2015**

CARLA REGINA SPARANO TESSER

ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE
ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE
INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL.

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, PUC-SP, como
exigência parcial para a obtenção do título
de MESTRE em Linguística Aplicada e
Estudos da Linguagem, sob orientação da
Profª Drª. Angela B. C. T. Lessa

SÃO PAULO

2015

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Angela Brambilla Cavenaghi
Themudo Lessa, Orientadora, PUC-SP

Prof^a Dr^a Maria Cristina da Cunha Pereira
Yoshioka, PUC-SP

Prof^a Dr^a Neiva de Aquino Albres, UFSC-
SC

Aprovada em ____ de _____ de 2015

DEDICATÓRIA

Minha gratidão especial a Deus, porque
dele, por ele e para ele são todas as
coisas.

Rm 11:36

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, autor e criador da vida e de todas as coisas, por ter me dado forças nos momentos tão difíceis.

À minha orientadora e professora, Dr^a Angela B. C. T. Lessa, por acreditar em meu potencial, pela paciência e por direcionar o meu trabalho. Nunca esquecerei a “força” que me deu para ingressar no mestrado. A minha eterna gratidão.

A Prof^a Dr^a Neiva de Aquino Albres, pelo apoio quando entrei no mestrado, pelas sugestões ao tema do projeto e correções. Pelos textos em PDF, que tanto me auxiliaram apontando os caminhos a percorrer.

As professoras que puderam compor as bancas de qualificação e defesa final deste trabalho. Muito obrigada pelas sugestões e direcionamentos, que tanto me fizeram crescer.

Aos professores que tive a oportunidade de participar das aulas e discussões durante o meu percurso como mestranda, contribuíram para o meu crescimento acadêmico e profissional.

A Maria Lúcia, secretária do Programa de Pós em Linguística Aplicada, pelo apoio e paciência, desde o dia da prova de ingresso para o programa de mestrado até a minha defesa, sempre tão prestativa. Os meus sinceros agradecimentos.

À Milena, minha filha, que apenas com quatro anos de idade, conviveu com os meus momentos de ausência pacientemente. Em situações quando me sentia sozinha, cansada, por horas a fio em frente ao computador e pelas madrugadas adentro, lá estava ela, entre um beijinho ou abraço, regatando a minha força, me chamando para brincar ou me esperando para dormirmos juntinhas. Obrigada minha filha, por ter sido tão companheira.

Ao meu marido Renato, companheiro de todas as horas e amigo. A pessoa mais importante deste trajeto, não tenho palavras para expressar a minha gratidão, por sempre me incentivar a estudar e não desistir dos meus sonhos. Foram indispensáveis a compreensão e o carinho. O tempo todo (mesmo achando o assunto muito chato) me ouviu falar sobre este trabalho. Compreendeu as minhas inquietações, meus anseios e, ainda, mesmo sem compreender nada do assunto, arriscou falar sobre as minhas análises, o fazia só para me acalmar. Obrigada por cuidar da nossa filha Mileninha quando não pude estar por perto, por sua tolerância e paciência comigo, por eu não ter sido tão presente ao lado de vocês, principalmente na reta final. Não tenho como agradecer. Por tudo isso, é que foi possível concluir mais esta etapa da vida que vamos construindo juntos.

Aos meus sogros, Nenê e Sílvia, mesmo sem entender ao certo o motivo das minhas ausências, sempre me ajudaram e apoiaram minhas decisões. Minha admiração a vocês.

Aos meus pais, Sonia e Valter, por sempre estarem ao meu lado.

Ao meu amigo, Rogério Timóteo, por ter me incentivado a ingressar no mestrado, por suas dicas – ainda que parecessem “doidas” – mas, lá no fundo faziam sentido. Pela nossa conversa em Libras lá na padaria que, por meio de uma metáfora, falando sobre os valores da vida, você foi canal de benção na minha vida.

A Jéssika Gama Ribeiro, companheira de curso, minha sincera gratidão, por me ajudar nos momentos de dúvidas, pelas nossas conversas no carro, tão teóricas e conflitantes, que tanto me fizeram refletir, pelas ligações ou chamadas no Skype, que duravam horas falando sobre as “ZPD’s” e fofocas acadêmicas. Por deixar de fazer as suas atividades, numa tarde de domingo, para ler o meu trabalho. Aprendi muito com você.

Ao amigo Vinícius Nascimento, quando eu, ao ingressar no mestrado, ainda sem saber ao certo quais livros comprar, prontamente me emprestou os seus. Muito obrigada. Simples gestos, que fazem toda a diferença!

Aos colegas do programa de Linguística Aplicada, Katherine Asega e Rubens Lopes, com quem dividi meus anseios, questionamentos, angústias e risadas. Em meio a tantas dúvidas, prontamente puderam me auxiliar com suas sugestões no meu trabalho.

À Monique Paiola, e a todos do ministério Librac, por compreenderem minhas faltas nos eventos organizados pelo ministério. Obrigada pelo apoio e orações. Vocês são preciosos!

À comunidade surda, pelo apoio e por aceitarem que eu fizesse parte desse mundo. Especialmente ao surdo Fernando Vieira que, desde meu primeiro trabalho como intérprete educacional, lá atrás, tanto me ensinou sobre a Libras e aconselhou quanto à postura como intérprete em sala de aula.

Aos meus amigos e colegas intérpretes de Libras, pela oportunidade de poder aprender tanto com a experiência de vocês. Minha gratidão a todos que me ajudaram a crescer profissionalmente. Espero que esta pesquisa possa contribuir para nossa formação e à reflexão daqueles que decidirem trilhar por este caminho da interpretação.

Ao diretor da faculdade de tecnologia Fiap, Ricardo Grohmann, e aos professores e o aluno surdo da instituição, por autorizarem as filmagens para a produção dos dados desta pesquisa. Obrigada por confiarem em meu profissionalismo e na seriedade deste trabalho.

Ao coordenador do Instituto Seli, Marcos Galhardo. Com tantos textos para eu ler e prazos para entregar os trabalhos do mestrado. Sempre muito gentil, procurou compreender minhas dificuldades em cumprir as datas do calendário escolar.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro durante a realização desta pesquisa.

E, por fim, mas não menos importante, a todos aqueles que não foram citados, mas que de forma direta ou indireta se preocuparam e foram solidários, que torceram por mim e me ajudaram com a finalização desta pesquisa.

Que os vossos esforços desafiem
as impossibilidades, lembrai-vos de que
as grandes coisas do homem foram
conquistadas do que parecia impossível.

Charles Chaplin

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo observar, discutir e compreender as estratégias discursivas que o intérprete educacional (IE) utiliza em sala de aula, do ensino superior, para mediar a aprendizagem do aluno surdo, no que se refere à construção de significados, compreensão e apropriação desses sentidos, uma vez que a aprendizagem desse aluno se constrói a partir da mediação desse profissional. Para alcançar os objetivos propostos, as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho são: a) Como se desenvolve a construção de sentidos pelo intérprete no processo de mediação pedagógica; b) Como se caracterizam as situações de mediação para que os conceitos científicos sejam compreendidos pelo aluno surdo? A pesquisa está fundamentada na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/2008); (1934/2007), mais especificamente nos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e na perspectiva verbo-visual na compreensão dialógica da linguagem de Bakhtin (1975/2009); (1975/1997) e Brait (2013). Apresentamos a Lei 10.436/2002, que trata da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como língua oficial da comunidade Surda brasileira, regulamentada pelo Decreto 5.626/05, que dispõe sobre a Língua de Sinais, e a Lei 10.098/00, que aborda a questão da acessibilidade às pessoas com deficiência em espaços públicos e privados, estabelecendo normas e critérios na promoção da acessibilidade, garantindo a presença do intérprete de Libras nos sistemas educacionais para realizar a interpretação do Português para Libras e vice-versa. Esses movimentos políticos permitiram que os surdos pudessem ingressar com maior frequência no ensino superior. A atuação desse profissional nesse contexto demanda articulações de cunho teórico-prático para que a acessibilidade educacional dos surdos possa acontecer. Em termos metodológicos, optou-se pela pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, uma vez que direciona a pesquisadora-intérprete a construir novas percepções sobre o seu trabalho. Em relação à produção de dados, foram gravadas, cinco aulas em áudio e vídeo durante um semestre de um curso de Pós-Graduação de MBA em Desenvolvimento de Aplicações Java - SOA. Os resultados da pesquisa apontam que a mediação do intérprete foi fundamental para propiciar o acesso à comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes na sala de aula, através da Libras; além disso, o intérprete se serve da Língua de Sinais para usar estratégias linguístico-discursivas para a construção de sentidos durante o ato interpretativo favorecendo a aprendizagem do aluno surdo.

Palavras-chave: Intérprete de libras; língua brasileira de sinais; ensino superior; construção de sentidos;

ABSTRACT

The object of this research is to observe, discuss and understand the discursive strategies which the educational interpreter (EI) uses in higher education to mediate the hearing impaired pupil learning with respect to meaning building, understanding and acquisition of those meanings, once that these students' learning is built upon the interpreter's mediation. To reach the aims proposed the research questions that guide the work are: (i) How is the interpreter's meaning building developed in the process of pedagogic mediation and (ii) How are the situations of mediation characterized so that the scientific concepts are understood by the hearing impaired pupil? The research is based on Vygotsky's socio-historic-cultural theory (1934/2008); (1934/2007), more specifically on the concepts of mediation, zone of proximal development and the verbal-visual perspective in Bakhtin's dialogic understanding of language (1975/2009); (1975/1997) and Brait (2013). We introduce the 10.436/2002 Law, which establishes the Brazilian sign language (Libras) as the official hearing impaired language in Brazil, regulated by the 5.626/05 Decree, and the 10.098/00 Law, which treats the question of the impaired people accessibility to public and private spaces, establishing rules and criteria in the advancement of accessibility, ensuring the interpreter presence in the educational system to translate from Portuguese to Libras and vice-versa. These political movements allowed the hearing-impaired to access higher education more frequently. This professional's work demands theoretical and practical articulations for the hearing impaired educational accessibility to happen. Methodologically, the ethnographic qualitative research was chosen because it leads the researcher-interpreter to build new perspectives about his or her work. To produce data, five lessons on Java Application Development - SOA from a MBA Post-graduation course were recorded audio-visually during a semester. The research results show that the Libras interpreter's mediation was essential to make in class communication between the hearing impaired and the listener possible. Besides, the interpreter uses sign language to create linguistic-discursive strategies to build meaning during the interpretative act, this way helping the hearing impaired learning process.

Key-words: Libras interpreter, Brazilian sign language, superior learning, sense building.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>Layout</i> da sala e posicionamento das câmeras	p. 67
Figura 2	Tela do <i>ELAN</i> , com trilhas já criadas e anotações feitas	p. 80
Figura 3	Sequência das trilhas com os marcadores utilizados no vocabulário controlado.	p. 82
Figura 4	As trilhas utilizadas.	p. 85
Figura 5	Aulas de EJB 3.0 e Metodologia de Desenvolvimento Ágil.	p. 86
Figura 6	Ações da intérprete e do professor.	p. 90
Figura 7	Implementação do <i>Stateless</i> .	p. 95
Figura 8	Definição do papel <i>Scrum Master</i>	p. 98
Figura 9	Definição sobre o <i>Sprint Master</i>	p. 102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DA	Deficiente Auditivo
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ELAN	Eudico Language Annotator
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENM	Expressão Não Manual
ES	Ensino Superior
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
ICLOC	Instituto Cultural Lourenço Castanho
IE	Intérprete Educacional
IEPQ	Instituto de Estudos e Pesquisa de Qualidade
ILCAE	Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais
LACE	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LAEL	Linguagem Aplicada e Estudos da Linguagem
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NASA	Administração Nacional da Aeronáutica e do Espaço
PI	Pesquisadora - Intérprete
PROLIBRAS	Exame Nacional de Proficiência em Libras
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REP	Registered Education Provider
RH	Recursos Humanos
SU	Singularity University
TI	Tecnologia da Informação
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 O PROCESSO INVESTIGATIVO ACERCA DA LINGUAGEM COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM.	26
1.2 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE VYGOTSKY: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO	27
1.2.1 CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: CONCEITOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS	31
1.3 PERSPECTIVA DA VERBO-VISUALIDADE NA COMPREENSÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM	35
1.4 SURDEZ E EDUCAÇÃO	38
1.4.1 Definições sobre surdez	39
1.4.2 Educação de surdos	41
SEÇÃO 2 A FORMAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS COMO FOCO DE ATUAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	48
2.1 DAS DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR	55
2.2 A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA FRONTEIRA ENTRE OS SENTIDOS	57
SEÇÃO 3 METODOLOGIA	59
3.1 O MÉTODO DE PESQUISA	60
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	61
3.2.1 Os participantes da Pesquisa	63
3.2.1.1 Professores	65
3.2.1.2 Professor Euclides	65
3.2.1.3 Professor Alessandro	66
3.2.1.4 Professor Fábio	66
3.2.1.5 Os alunos	67
3.3 A ARQUITETURA DO LABORATÓRIO DA SALA DE AULA	68
3.3.1 Procedimentos da pré-coleta dos dados	70
3.3.2 Instrumentos e procedimentos para coleta e análise dos dados	71

3.3.3 Categoria de análise	72
3.3.4 Procedimentos de tradução e interpretação.....	72
3.3.4.1 Procedimentos de tradução e interpretação entre as línguas português e a Libras.	75
3.3.5 O Sistema de Transcrição <i>Elan</i>	81
3.4 DOS DADOS COLETADOS E DAS TRANSCRIÇÕES.....	84
3.5 CREDIBILIDADE DE PESQUISA.....	88
SEÇÃO 4 A ANÁLISE DOS DADOS.....	90
4.1 CONCLUSÃO DA ANÁLISE.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	113

INTRODUÇÃO

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

(RUBEM ALVES).

A epígrafe introduz este trabalho, pois ela representa um pouco do que senti no momento em que comecei a escrever esta dissertação: percebi o quanto eu precisava “raspar as tintas velhas” que pintaram o meu caminhar, pensar em quais instrumentos usaria para começar a trabalhar e como poderia colorir um novo cenário. Pude aprender a escolher as cores e os tons, desencaixotar pincéis e materiais escondidos lá no fundo; então, raspei o velho, tracei um novo desenho, recuperei e resgatei novos sentidos.

Assim, diante do interesse em “traçar novos sentidos” sobre minha atuação como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), o interesse por esta pesquisa nasceu devido às inquietações e reflexões que foram surgindo durante minha trajetória como intérprete.

Em meados de 2008, pouco tempo depois de ter concluído o curso avançado de Libras, que durou 90 horas, comecei a atuar como intérprete. Mesmo sem um certificado que comprovasse minha proficiência, passei a interpretar a primeira vez em sala de aula e, com o decorrer do tempo, ao sentir-me mais segura, atuei também em outros contextos e, no final do mesmo ano, passei na prova do Exame Nacional de Proficiência em Libras (Prolibras),¹ certificação expedida pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Embora eu atuasse como intérprete em congressos, o meio educacional foi o que me conduziu a refletir sobre minha prática enquanto intérprete em sala de aula e na compreensão de estratégias utilizadas durante minha interpretação para o aluno surdo.

¹ Nas seções a seguir, falaremos mais sobre o exame do Prolibras.

Na época, a relação de parceria entre os professores, aluno surdo e intérprete ajudaram-me a desempenhar meu trabalho em sala de aula. Diante disso, senti necessidade de ingressar num curso de Pós-Graduação *Latu-Senso* em Libras e Educação Especial em 2010, realizado numa faculdade de ensino a distância da cidade de Maringá, PR.

Depois de algum tempo atuando como intérprete educacional (IE), pude perceber que não bastaria apenas saber Língua de Sinais. Seria necessário saber usar a Libras e a língua portuguesa em diferentes contextos e com diferentes interlocutores, para transitar de uma língua a outra. Além de dominar técnicas de interpretação Libras – português e português – Libras, Lacerda (2009), explica que passar de uma língua viso-gestual para uma língua oral auditiva e vice-versa implica estratégias linguísticas próprias que o Intérprete precisa refletir durante a interpretação em sala de aula.

Considerando a trajetória de tradutor/intérprete de Libras no contexto escolar, torna-se pertinente citar a importância desse profissional atuante num cenário acadêmico que, muitas vezes, se encontra em situações decisivas entre a língua fonte e a língua alvo,² a qual requer escolhas em busca de possibilidades de interpretações e construções de sentidos, durante o discurso do professor na sala de aula.

A partir da descrição desse trajeto, estabelecemos como objetivo desta pesquisa: observar, discutir e compreender as estratégias linguístico-discursivas que o intérprete educacional utiliza em sala de aula do ensino superior, a fim de mediar a aprendizagem do aluno surdo. Para isso, nos propusemos as seguintes perguntas:

- Como é desenvolvida a construção de sentidos pelo intérprete no processo de mediação pedagógica?
- Como se caracterizam as situações de mediação para que os conceitos acadêmicos sejam compreendidos pelo aluno surdo?

² Segundo Quadros (2004), a língua fonte trata-se da língua portuguesa e a língua alvo da Libras e vice-versa.

Com o intuito de respondê-las, temos de considerar a ação da linguagem como mediadora do conhecimento, visto que as ações do IE são representadas, neste trabalho, por um percurso cheio de surpresas relacionadas às diferenças culturais e linguísticas entre português e a Libras – suas práticas caminham por vias estreitas, desconhecidas. Ao explorar o percurso do IE, pode-se descobrir e compreender as estratégias por ele utilizadas para auxiliar o aluno surdo em sua atividade, bem como pode-se compreender as ações de ambos - intérprete e aluno - durante o ato interpretativo e o modo como favorecem - ou não- o processo de aprendizagem do aluno no ambiente acadêmico.

Esse cenário do IE, nos leva a pensar na linguagem como fato inquestionável e de grande importância, visto que é por meio dela que podemos estabelecer relações, conhecer e discutir a internalização de conceitos. Isso nos leva a estabelecer relação com o pensamento de Vygotsky (1934/2008), que explica que a transição da fala interior para a exterior não consiste na simples tradução de uma linguagem para outra: esses movimentos não podem ser obtidos pela mera vocalização da fala silenciosa, porque:

[...] o processo de transformação da fala interior para a exterior é um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros (VYGOTSKY, 2008, p. 184).

Diante disso, podemos considerar que o tradutor/intérprete de Libras se encontra constantemente numa zona de conflitos e transformações, pois a interpretação passa por um processo complexo e dinâmico, envolvendo a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior, em fala sintaticamente articulada, inteligível aos surdos, ou seja, a interpretação da língua portuguesa para a Língua de Sinais traz a questão do processo de transição, no que se refere à construção de sentidos.

A interpretação em sala de aula consiste na compreensão do profissional intérprete de Libras em relação à complexidade do processo de transição do significado das palavras da língua oral para Libras, considerando-se que as estratégias utilizadas pelo intérprete em sala de aula representam um conjunto de ações que esse profissional deve desenvolver durante o processo de sua interpretação em sala de aula.

Dessa forma, o intérprete educacional atua na fronteira de duas línguas – a língua portuguesa e Língua de Sinais – e sua função fundamenta-se em construir colaborativamente os sentidos dessas línguas, sendo essas construções um processo de constante movimento.

Para esse profissional, o essencial durante a interpretação não consiste em reconhecer o sinal utilizado, mas, de acordo com Bakhtin (1975/2009), faz-se necessário entender o contexto concreto e preciso para compreender sua significação numa enunciação particular.

Cabe destacar que desde a publicação do Decreto nº 5.626 de 2005, regulamentado por meio da Lei de Libras nº 10.436 de 2002, para a inclusão social das pessoas surdas na sociedade, a presença de um intérprete de Língua de Sinais em sala de aula tornou-se direito irrevogável e, como uma das ocorrências dessa regulamentação, nos últimos tempos, constatamos o aumento da atuação do IE no ensino superior.

Kotaki e Lacerda (2013, p. 206), ao mencionarem o crescimento profissional, consideram relevante lembrar que a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que todas as necessidades educacionais dos surdos sejam atendidas. Assim, o desafio converte-se em repensar a formação do IE.

Ainda hoje, a formação do IE ocorre de maneira muito informal. Lacerda (2009) comenta que grande parcela desses profissionais não cursou faculdade; muitos deles começaram seus trabalhos em missões religiosas ou trabalhos voluntários em igrejas, ONGs, associações, dentre outros. Durante as práticas do intérprete de Libras, torna-se natural que os vínculos de amizade com os surdos se fortaleçam. Em contextos de ensino superior, tais vínculos podem ser mais fortes e têm favorecido o trabalho dos intérpretes.

No contexto de formação e capacitação do tradutor/intérprete de Libras, geralmente acontece nas Instituições de Ensino que, pelo fato de os contratantes desconhecerem a Língua de Sinais, nem sempre são realizados, com os candidatos à vaga de intérpretes, testes práticos que possam comprovar, de alguma forma, o nível de fluência que possuem em Libras; normalmente, apenas baseiam-se no currículo do intérprete e, dependendo da Instituição, exige, no ato da contratação, o Prolibras, expedido pelo (MEC), para atender a demanda do decreto 5.626/05, quanto à certificação e como meio de comprovar a qualificação desse profissional.

Os interessados na vaga de Intérpretes no ensino superior geralmente são entrevistados por um profissional especialista em gestão de Recursos Humanos (RH). Porém, não há critério refinado para atender às especificidades do aluno surdo. Conforme dissemos anteriormente, o intérprete de Libras geralmente é entrevistado em língua oral³ e não em Língua de Sinais – Língua visuo-espacial.⁴ Isso significa que grande parte dos intérpretes de Libras consegue ingressar no ensino superior, em conformidade apenas às expectativas administrativas da Instituição.

Tendo em vista este cenário, Lacerda (2009) comenta que conhecer a Língua de Sinais não se refere apenas à fluência, mas inclui o conhecimento da polissemia da Língua, da diversidade de sentidos, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas (língua portuguesa e Libras), já que a tarefa de interpretar implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, e sim verter sentidos e significados estruturados linguisticamente na língua alvo.

O intérprete educacional, com o propósito de auxiliar o aluno surdo na sala de aula, interage com o ambiente. Para isso, Lacerda (2009) atribui a importância desse profissional possuir acesso aos diversos tipos de textos (literário, jornalístico, publicitário, entre outros), de autores, épocas, propósitos, terminologias variadas, como bagagem obrigatória para exercer com qualidade sua função e conhecer e compreender o tema, a fim de fazer um bom trabalho.

Assim sendo, convém salientar alguns pontos fundamentais que esclarecem o panorama atual da presença do Intérprete de Libras no ensino superior. Um deles, nem sempre o aluno surdo apresenta um nível de fluência em Libras suficiente para compreender e produzir discursos em língua de sinais; outro consiste no fato de o professor, muitas vezes, desconhecer as peculiaridades linguísticas, cognitivas e culturais do aluno surdo, além das questões que acentuam a complexidade das interações em sala de aula durante a interpretação.

³ Pode-se dizer também, língua oral-auditiva, é baseado em sons, característicos da língua portuguesa.

⁴ O conceito de língua visuo-espacial, baseia-se em experiências visuais, característica das línguas de sinais.

Esse representa o cenário que muitas vezes observamos ao falarmos em interpretação de Libras no ensino superior, portanto, a partir dessa minha experiência enquanto tradutora intérprete de Língua de Sinais (TILS)⁵, que surgiu a necessidade de investigar sobre a área de atuação desse profissional tradutor/intérprete de Libras na esfera educacional, como mediador da aprendizagem do aluno surdo.

Por esse motivo, ao trabalhar como intérprete de Libras em sala de aula, pude perceber que os intérpretes inseridos no contexto educacional, via de regra, não possuem experiências para lidar com os alunos surdos, sendo admitidos⁶ por meio do certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 horas, em algumas ocasiões com a certificação do Prolibras, expedido pelo MEC.

Essa realidade do intérprete educacional nos permite perceber a complexidade dessa área quanto à forma e aos critérios de contratação do IE que irá atuar em sala de aula e, em termos práticos, a falta de conhecimentos linguísticos inerentes à Língua de Sinais, somados aos fatores culturais de profissionalização, qualificação e formação que comprometem o aprendizado do aluno surdo.

Os alunos surdos, por sua vez, podem ser prejudicados pela falta de compreensão dos conteúdos transmitidos pelo intérprete em sala de aula. Por causa disso, a realidade apresentada me fez refletir e, conseqüentemente, me levou para o ambiente acadêmico. No segundo semestre de 2013, ingressei no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP. Toda essa problematização despertou meu interesse em compreender as ações do intérprete de Libras, como mediador da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior.

Desse modo, neste trabalho procurei focar a pesquisa que aborda as questões da linguagem no ambiente educacional, em que o contexto apresentado nos desperta para a necessidade de buscar meios de relacionar a teoria com a prática e considerar, conforme Moita Lopes (2006), as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar.

⁵ A definição de Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais Brasileira – Libras (TILS), de acordo com os documentos BRASIL, 2005; BRASIL, 2010, refere-se ao profissional que atua em diversos espaços sociais.

⁶ Conforme a Resolução SE - 38, de 19/06/2009.

Esta pesquisa baseia-se na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/2007) e (1934/2008), mais especificamente nos conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal; e a perspectiva da verbo-visualidade na compreensão dialógica da linguagem de Bakhtin (1975/2009), (1975/1997) e Brait (2013), presentes nas interações entre as pessoas.

Com base no que mencionei anteriormente, realizei levantamento de pesquisas desenvolvidas na PUC – SP e em outras Instituições sobre a questão do IE, como mediador da aprendizagem do aluno surdo. Percebi que não há muitos trabalhos relacionados a esse assunto, vejamos por exemplo Gurgel (2010), que entrevistou trinta e sete intérpretes de Língua de Sinais de diferentes cursos e Instituições de ensino superior, cuja proposta enfatiza a formação e as práticas que envolvem esse profissional em sala de aula.

Santos (2014) estudou os fatores positivos e negativos, que influenciam o trabalho de interpretação de uma língua para outra, considerando a polissemia das línguas em jogo, no sentido de melhor compreender as práticas adotadas pelo IE durante a interpretação do Português para a Libras.

Nesse mesmo sentido, temos Constâncio (2010) que, por meio de entrevistas presenciais e via *on-line*, pesquisou uma equipe de dez intérpretes atuantes no ensino superior, nas cidades de São Paulo, SP, Cascavel, PR e Campo Grande, MS, com a intenção de conhecer e analisar as interações linguísticas desenvolvidas pela Língua de Sinais e compreender o papel desse profissional entre as fronteiras do português e a Libras.

Também relacionado ao trabalho com aluno surdo no ensino superior, Rosa (2006) discutiu a presença do Intérprete de Libras no processo de aprendizagem do aluno surdo, tendo como objetivo realizar uma aproximação teórica entre a prática do Intérprete de Libras e os Estudos da Tradução.

Além dessas pesquisas, Martins e Gallo (2012) compartilham algumas experiências desenvolvidas dentro da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), investigando a relação pedagógica no ato da interpretação, mediante o IE, o aluno surdo, o professor e demais alunos ouvintes.

A intenção aqui não se remete a um esgotamento da temática, mas estudar pesquisas anteriores a esta que, de alguma forma procuraram compreender que tipo de relação se estabelece entre o IE e aluno surdo, para favorecer a aprendizagem desse aluno no ensino superior.

Deste modo, quanto à construção de sentidos e as estratégias de interpretação utilizadas pelo IE em sala de aula, não encontrei quaisquer trabalhos no LAEL, ou em outra instituição pesquisas, que abordassem as estratégias utilizadas por IE para mediar a aprendizagem do aluno surdo. Por isso, diante da discussão apresentada para este trabalho, optei pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, conforme André (2012), uma vez que me direcionou, enquanto pesquisadora, a construir novas percepções sobre esse trabalho.

Em relação à produção de dados, realizei gravações em áudio e vídeo durante um semestre, nas quais o professor regente da disciplina ministrava sua aula em língua portuguesa e a pesquisadora-intérprete interpretava simultaneamente para a Língua de Sinais. Para a análise e discussão dos dados, embasei-me nos procedimentos de tradução/interpretação, conforme Santiago (2012) e Barbosa (2004), que abordam as definições desses conceitos que contribuíram para esse trabalho.

Com base em tais questões, esta dissertação está organizada em quatro seções. Na seção 1, apresento os pilares teóricos; na seção 2, descrevo o cenário atual do tradutor/intérprete de Libras, tendo como foco as práticas e estratégias do intérprete educacional no ensino superior na mediação da aprendizagem do aluno surdo. Na seção 3, descrevo e justifico o tipo de metodologia de pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta e o sistema de transcrição dos dados. Na seção 4, apresento a análise e a discussão dos dados. Depois faço algumas considerações finais sobre a pesquisa.

Na sessão a seguir, discutirei a perspectiva sócio-histórica-cultural de Vygotsky, que tem a linguagem como instrumento de mediação.

SEÇÃO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O PROCESSO INVESTIGATIVO ACERCA DA LINGUAGEM COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo',
assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No
entanto, quando se une a prática com a teoria
tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da
realidade.

(Paulo Freire)

Justifico esta epígrafe, pois, num determinado momento, como intérprete de Libras em sala de aula, me senti desafiada na busca por entender melhor minhas ações. A partir dessas inquietações, refleti sobre possíveis respostas que pudessem contribuir com um olhar mais criterioso sobre o meu agir, ou seja, estabelecer relação entre a teoria e prática, de modo a auxiliar o profissional tradutor/intérprete de Libras a atuar em seu ambiente educacional.

Nesta seção, discuti sobre a fundamentação teórica que contribuirá para as análises dos dados. Para entender o processo tradutório que o intérprete de Libras constrói durante o discurso do professor regente em sala de aula, abordei o conceito de Vygotsky (1934/2007), (1934/2008) mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZPD) e sua perspectiva sócio-histórico-cultural.

Num outro momento, apoiei-me na perspectiva verbo-visual segundo a compreensão dialógica da linguagem de Bakhtin (1975/2009), (1975/1997) e Brait (2013), sendo que esta apresenta abordagens importantes para a análise dos dados. Em seguida, apresentei o Decreto 5.625/2005, que prevê a formação dos intérpretes de Libras.

Apresentei os conceitos de Lacerda (2009; 2013), que aponta os limites e as possibilidades do intérprete de Libras Educacional. Por último, há uma discussão sobre a linguagem como mediação da aprendizagem, foco principal desta dissertação, estabelecendo sua relação com o processo de interpretação educacional.

1.2 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE VYGOTSKY: A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO

A perspectiva sócio-histórica-cultural, a partir dos estudos de Vygotsky (1934/2007), apresenta uma dinâmica que nos oferece um modelo de reflexão, na direção de entendermos os processos de mudanças e as transformações complexas que constituem o desenvolvimento humano.

Vygotsky (1934/2007) explica que o processo de desenvolvimento do indivíduo e suas atividades, adquire significado próprio num sistema de comportamento social. Essas mudanças de desenvolvimento social e essa estrutura humana são complexas, pois fazem parte do processo de desenvolvimento baseado nas ligações entre a história individual e a história social, ou seja, num processo de interação com o outro:

O desenvolvimento não se tratava de uma mera acumulação lenta de mudanças unitárias, mas sim, [...] “um complexo processo dialético”, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformações qualitativas de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos (VYGOTSKY 1934/2007, p. 150).

É importante considerar, nesse sentido, que o trabalho do IE é centrado na interação com o outro em sala de aula, isso significa que é por meio das relações que se constroem caminhos que permitem acessar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)⁷ dos indivíduos.

Investigar as mudanças sócio históricas significa mostrar que o processo de desenvolvimento de cada indivíduo forma-se a partir das relações sociais, além do fato de que a aprendizagem, segundo Vygotsky (1934/2007), se conecta às funções biológicas do desenvolvimento e ao estudo de funções adquiridas culturalmente e historicamente. Em outras palavras, explorar o papel das experiências sociais e culturais, por meio das interações, nos permite ver a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético.

⁷ Na seção 1.1.1 discutiremos mais detalhadamente a definição de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Por esse motivo, consideramos que – pelo fato da Libras ser uma língua de modalidade gestual e o discurso acadêmico ser realizado em língua de modalidade oral auditiva pelo professor regente em sala de aula – os sentidos são construídos quase que simultaneamente em Língua de Sinais pelo IE. Faz-se relevante definir que as informações extralinguísticas estão ligadas às tomadas de decisões realizadas durante a interpretação.

Para Lacerda (2009), o discurso é construído visualmente pelo intérprete educacional, mediante conhecimento de polissemia da língua e da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos culturais, que perpassam cada uma das línguas.

Deste modo, podemos dizer que na intenção de favorecer a aprendizagem do aluno surdo no ensino superior as estratégias linguístico-discursivas, realizadas pelo intérprete educacional, constituem possível solução de integrar o discurso acadêmico realizado pelo professor, em língua oral, à construção do sentido em Libras.

Esse movimento de aprendizagem do aluno surdo torna relevante nosso aprofundamento na temática apresentada até aqui. O intérprete ouvinte, bilíngue, proficiente português e Libras permeia um ambiente entre duas culturas – cultura surda e ouvinte. Para isso, ele realizará sua atividade durante as aulas interpretando conceitos e discussões de uma língua oral para a visual. Importa entendermos o que Sobral (2008, p. 132) salienta: “o intérprete tem de ser um profissional capaz de entender quando deve dizer o que a quem e de que maneira, a depender de onde ele esteja e quem esteja envolvido”.

Diante do cenário apresentado acima, concordamos com Sobral (2008) quando explica que a interpretação de uma língua para outra, consiste em dizer uma coisa de acordo com a situação na qual se diz, com a intenção de quem diz e com as características daquele a quem diz. Para continuarmos essa discussão vejamos Vygotsky (1934/2007) quando diz serem os estímulos externos – signos – que funcionam como um produto das condições específicas do desenvolvimento social:

O uso de instrumentos e os signos compartilham algumas propriedades importantes; ambos envolvem uma atividade mediada. Porém eles também se distinguem; os signos são orientados internamente, (...) uma maneira de dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo; os instrumentos, por outro lado, são orientados externamente, visando ao domínio da natureza. A distinção entre signos e instrumentos é um bom exemplo da capacidade [...] ao estabelecer relações entre aspectos similares e distintos da experiência humana (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 159).

Em outras palavras, conforme discutido acima e pensando na prática do IE, a função dos signos – orientador externo – equivale a um condutor para esse profissional, pois dirige e controla suas ações durante o ato interpretativo e, além de ajudá-lo a se relacionar na sala de aula de forma mais eficaz, dá origem a novas estruturas mentais e conseqüentemente possibilitará a combinação de seus conceitos “espontâneos” – aqueles baseados na prática social – àqueles introduzidos pelo professor.

Portanto, quanto ao efeito do uso dos signos para esse profissional intérprete, irão atuar como um orientador interno: os signos relacionarão tanto o modo como as palavras ou os sinais serão interpretados quanto os sentidos atribuídos a eles em Libras. Relacionando com Vygotsky (1934/2008), esses signos, que são os orientadores externos, estariam ligados à formação de conceitos e representações de alguma coisa interpretada⁸ de acordo com seus valores culturais e sociais.

Trabalhar como IE requer decisões e, para isso, é importante que a interpretação não esteja baseada apenas na relação palavra e sinal. Ou seja, para seguir a estrutura de palavra e sinal precisa-se compreender o sentido da palavra para realizar o sinal, pois, por trás das palavras existe a gramática independente do pensamento, a sintaxe dos significados das palavras em que até mesmo o enunciado mais simples, longe de refletir uma correspondência constante e rígida entre o som e o significado, é, na verdade, um processo de construção de sentidos desses enunciados.

⁸ Neste caso, a palavra *interpretada*, refere-se à maneira como é entendido/interpretado.

Discutindo o significado das palavras, temos a posição de Newman e Holzman (2002), pautados em Vygotsky que destacam:

A relação de pensamento com a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento [...]. O pensamento não é expresso, mas completado na palavra. [...], qualquer pensamento se esforça por unificar, por estabelecer uma relação entre uma coisa e outra. Qualquer pensamento tem movimento. Ele se desdobra (NEWMAN; HOLZMAN, p. 150).

Por esse motivo, o sentido da palavra não se restringe a uma coisa estática, mas trata do movimento do pensamento em busca do pensamento pelo sentido da palavra e está relacionada a questões subjetivas, ideológicas e culturais de cada indivíduo, visto que a palavra, para o próprio (Vygotsky 1934/2008), é carregada de significados e o sentido equivale à soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.

Podemos dizer que a interpretação passa por um processo de transição, construída e aperfeiçoada pelo IE, pois cabe a esse profissional compreender e decidir as estratégias tradutórias construídas no espaço de atuação. Nessa perspectiva de mediação, Daniels (2008) considera o conceito de mediação como elemento central ao processo de formação social, ainda, mediadores servem como o meio pelo qual o indivíduo exerce ação sobre fatores sociais e culturais.

Segundo Daniels (2008), recupera as discussões de Vygotsky sobre mediação explícita e a mediação implícita, explicando que tanto uma como outra, seguem na tentativa de procurar ilustrar o conceito de linguagem como signo mediador e organizador do pensamento.

A mediação explícita, refere-se à incorporação de signos na ação humana: os estímulos externos mediante a ajuda de artefatos – gestos, palavras, ações – compreendem o contexto em sua história social, construída na interação com o outro. A mediação implícita, envolve a negociação de significado em mediação semiótica⁹ implícita, nas formas pelas quais o indivíduo opera com os artefatos, assim, o processo mediador representa um movimento que não nega a ação individual ou coletiva, nem o constrangimento cultural ou histórico.

⁹ A semiótica designa o processo de significação do signo à produção de significado.

Com relação ao contexto educacional, esses estímulos podem modificar ou interferir nas operações psicológicas superiores do indivíduo ampliando e amadurecendo suas atividades sociais. Portanto, a mediação contribui aos processos de apropriação e aprendizagem do indivíduo, por meio das relações sociais e internalizações.

Logo, a teoria sócio-histórico-cultural permite-nos perceber as interações que o IE vivencia em sala de aula e considerar as dinâmicas organizadas por esse profissional durante a interpretação para compreender os processos de conhecimento e transformação que ocorrem nas relações pessoais e mediações por meio da linguagem.

1.2.1 Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal: conceitos cotidianos e científicos

Entendida como a capacidade de realizar atividades com a mediação de outras pessoas, a zona de desenvolvimento proximal (ZPD), está relacionada com os conceitos cotidianos e científicos, definições que discutiremos no decorrer desta seção. A ZPD representa um momento definido por funções mentais em desenvolvimento. No que se refere às práticas de atuação do intérprete em sala de aula estabelecemos uma relação com o pensamento de Vygotsky (1934/2007), ao afirmar que a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real.

Nessa direção, para Vygotsky (1934/2007), as capacidades de o indivíduo estar apto a resolver suas dificuldades, por meio de soluções, são consideradas como indicadores de suas possibilidades, o que estabelece seu nível de desenvolvimento proximal. Essa zona respalda o que capacita o indivíduo para um novo aprendizado. O autor define ainda que o nível potencial é determinado por meio de soluções de problemas sob a orientação, ou em colaboração, de pares mais experientes.

Com base nessa perspectiva, define-se a ZPD por aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação e que, metaforicamente, Vygotsky (1934/2007) compara com “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de frutos do desenvolvimento.

Lacerda (2009), ao mencionar o trabalho de Vygotsky (1989), salienta que a linguagem tem como primeira função para o ser humano a comunicação, o contato social e a influência sobre os indivíduos que estão ao redor atribuindo valor à linguagem e seu papel na constituição dos sujeitos, das relações sociais e das relações pedagógicas.

Compreendendo que os fatores sociais e culturais só podem acontecer por meio das relações com o outro, e que essas ações ocasionam o aprendizado, podemos definir o aprendizado em dois momentos: a) aprendizado cotidiano; b) aprendizado científico. O primeiro refere-se o conhecimento cotidiano e segue aos processos mais simples de aprendizado: as experiências que ocorrem fora do ambiente acadêmico, informalmente. O segundo se estende às experiências em sala de aula, neste caso falamos do ambiente acadêmico - um curso de pós-graduação na faculdade, em que o aprendizado se volta ao conhecimento científico. Logo, o conhecimento que o aluno surdo ao ingressar num curso de pós-graduação leva de seu convívio cotidiano, mediado por meio da linguagem, produz algo novo para o seu desenvolvimento, um aprendizado sistematizado.

O conceito citado acima cabe também para o IE, visto que as experiências cotidianas vivenciadas por esse profissional em seu trabalho ocorrem por meio de trocas de informações, conhecimentos com seus colegas de trabalho, eventos que participa ou demais espaços. Essas práticas, quando inseridas em sala de aula, são vistas como um indicativo de sistematização de conhecimentos.

Em outras palavras, neste contexto educacional, consideram-se as experiências tanto do aluno surdo como a do IE, pois ambos solucionam problemas e dificuldades das discussões com atividades em sala de aula, por meio da ajuda do professor. Se, por um lado, o professor auxilia o aluno surdo num determinado momento, com as atividades e trabalhos propostos, por outro lado, na direção de favorecer a aprendizagem do aluno surdo, o IE necessita do auxílio do professor da sala, para explicar o conceito do tema ou assunto novo apresentado à turma.

Acreditamos que seja pertinente relatar ambas as situações apresentadas pelo fato de que a cooperação é um aspecto fundamental ao aprendizado. Tanto o aluno como o intérprete necessitam da assistência do professor da sala, embora cada um tenha suas necessidades, porque no ambiente acadêmico, numa relação dialógica entre os sujeitos em sala de aula, é que se desenvolve o conhecimento científico.

Com base no que foi mencionado anteriormente, o nosso foco está no IE, pois será ele que precisará ter conhecimentos específicos para a sua atuação em sala de aula, devendo ser compatíveis com o grau de exigência do aluno surdo que atende. Para Lacerda (2009), atuar no ensino superior requer modos de interpretação, intervenção e conhecimentos bastante distintos se comparados às práticas do intérprete que atua em outros espaços.

Diante das afirmações anteriores, podemos considerar que a atuação do intérprete de Libras passa por um processo de transição referente a suas práticas em sala de aula. É necessário, então, que sejam promovidos a interação e o desenvolvimento entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Consoante Daniels (2008), os conceitos científicos são desenvolvidos através de níveis diferentes de diálogos, promovendo a construção de conhecimentos acadêmicos.

Por conseguinte, refletindo sobre como os conceitos científicos podem ser trabalhados com o aluno surdo, a fim de promover seu aprendizado em sala de aula, podemos pensar em algumas possibilidades: que o professor seja parceiro do intérprete, pois ampliam-se as possibilidades de construção de conhecimento desse aluno; quanto maior for o envolvimento do intérprete com a comunidade surda, melhor será seu conhecimento sobre as peculiaridades desse surdo e, ainda, que o intérprete tenha acesso antecipadamente aos conteúdos que serão ministrados, para poder se preparar.

O cenário apresentado acima, nos permite compreender algumas possibilidades que podem contribuir para uma interpretação que favoreça o aprendizado do aluno surdo, logo, essas ações resultam em processos de negociações e transformações para a construção do conceito desejado. Podemos entender, conforme Katoki e Lacerda (2013, p. 206), “que o IE trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não só interpretando conteúdos como também se envolvendo nos modos de torná-los acessíveis ao aluno, conversando e trocando informações com o professor”.

Podemos dizer que os modos utilizados pelo IE em sala de aula são estratégias que servem para mediar a aprendizagem do aluno surdo. Vygotsky (1934/2007) define essas mediações como ZPD, isto é, a distância que está entre o conhecimento cotidiano - senso comum - e o científico - acadêmico. Pois o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em situações de interação ou em colaboração com pares mais capazes. Esse processo de transformação e de conhecimentos, quando assimilados pelo IE, permite a esse profissional atuar de maneira mais independente, pois os conceitos tornam-se produtos finais do desenvolvimento.

Uma nova transformação ocorre em cada fase de desenvolvimento, quando o indivíduo se vê diante de novos desafios e conflitos, sendo necessárias novas intervenções para favorecer a aplicação de novas funções. Daniels (2008), ao mencionar Vygotsky, diz que:

Vygotsky argumentou que o pensar sistemático, organizado e hierárquico, por ele associado a conceitos científicos, se torna gradualmente embutidos em referentes cotidianos e, assim, alcança um sentido geral na riqueza contextual do pensamento cotidiano (DANIELS, 2008, p. 30).

A formação de conceitos não exprime um pensar estagnado: retrata uma atividade em movimento e mediada, que necessita do desenvolvimento de uma série de funções, comparação, abstração, atenção entre outras. A mediação faz-se importante tanto para os processos de formação de conceitos como à própria consciência do indivíduo.

Dessa forma, o intérprete educacional possui um papel importante nesse processo de mediação, pois esse profissional precisa ser capaz de compreender e expressar em Libras para o aluno surdo o discurso feito pelo professor em língua oral. Considerando o processo de interpretação, Santiago (2012) observa que se trata de um processo complexo de transição de significados, por isso é importante que o intérprete possa: distinguir as diferenças linguísticas do português e da Língua de Sinais; pensar em novos sinais específicos da área de atuação; estratégias que facilitem o modo de interpretar; fazer uso de estratégias linguísticas¹⁰ para lidar com as situações em sala de aula.

¹⁰ Segundo Santiago (2012), este conceito é utilizado para definir a maneira como o IE lida com as influências do ambiente sociolinguístico do discurso.

Portanto, considerar o indivíduo como sujeito sócio-histórico-cultural, nesse processo ativo e dialógico de construção e (re)construção, nos permite compreender que o aprendizado promove o desenvolvimento pleno das características psicologicamente humanas e culturalmente organizadas. A ZPD vai exercer papel fundamental desafiando os indivíduos em sala de aula a criar novas realizações e transformações, numa atividade mediada que necessita de uma série de funções mais abstratas, importantes ao processo de formação de conceitos.

1.3 PERSPECTIVA DA VERBO-VISUALIDADE NA COMPREENSÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Considerando que, para o surdo, os sentidos são construídos por meio da Libras, uma língua visual, esta seção tem como objetivo discuti-los a partir da perspectiva da verbo-visualidade na compreensão dialógica da linguagem. Para isto, nos esteamos nas ideias de Bakhtin (1975/2009); (1975/1997) e Brait (2013). A relevância deste tema relaciona-se às práticas do tradutor/intérprete de Libras em sala de aula, como mediador da aprendizagem do aluno surdo.

Antes de iniciarmos s discussões, retomemos brevemente a definição de linguagem. Entendemos a ação da linguagem como instrumento à construção o conhecimento. Por meio dessa linguagem nos relacionamos, compreendemos o mundo à nossa volta e somos compreendidos.

Para Bakhtin (1975/2009), pensar em linguagem significa compreender o contexto histórico e social dos sujeitos, considerando as influências que a língua recebe em contato com a realidade enunciativa concreta servindo aos propósitos comunicacionais do locutor num dado contexto.

Segundo a perspectiva de Bakhtin (1975/2009, p. 190), a língua é como “um organismo vivo, funcionando em si e para si”. Em decorrência disso, podemos entender que o locutor irá servir-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, inserindo-se num determinado contexto em situações concretas. A construção da língua está orientada no sentido da enunciação - da fala - e o que realmente importa para o locutor é aquilo que permite à forma linguística figurar num dado contexto.

Partindo da definição de Bakhtin (1975/2009) de que todo signo é ideológico e um fenômeno do mundo exterior, podemos dizer que indivíduo atribui o sentido, portanto, de acordo com suas representações simbólicas. Brait (2013), ressalta que a relação entre signo e consciência nos permite localizar a passagem à materialidade do signo em geral, não somente o signo verbal.

Bakhtin (1975/2009) afirma que o signo é vivo e móvel, em termos práticos, a palavra representa um signo ideológico por excelência, pois registra as menores relações sociais. O autor afirma que sem signos não existe ideologia, pois tudo que é ideológico possui um significado e tudo que é ideológico é um signo.

Comunicar-se implica estabelecer uma relação entre dois elementos que interagem entre si e fazem uso das diferentes linguagens existentes: a não verbal e a verbal. Bakhtin (2011, p. 279), sobre a maneira de pensar na língua e na linguagem, sublinha que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados [...] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.” Isso significa que a forma pela qual essa linguagem será expressa independe da forma que será realizada: verbal, oral, por imagens, dentre outros tipos.

Desse modo, podemos declarar que a verbo-visualidade desempenha papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentidos, não podendo ser separada (BRAIT, 2013). Considerando essa assertiva da autora, podemos entender que a perspectiva da verbo-visualidade equivale a um instrumento que articula as linguagens tanto visual como verbal ao sentido expresso pelo enunciado concreto.

Refletir sobre construção de sentidos nos permite entender que a linguagem é como uma atividade sociocultural em que os discursos acontecem nas interações. Relações definidas na perspectiva bakhtiniana como dialogismo que fundamenta a condição para o sentido do discurso:

[...] o todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extralinguísticos (dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados. O enunciado é inteiramente perpassado por esses elementos extralinguísticos (dialógicos) (BAKHTIN, 1979/1997, p. 336).

A relação com o sentido é sempre dialógica e está ligada às diversas formas como os indivíduos estabelecem contato. Trata-se de uma relação de sentido estabelecida entre os enunciados e os sujeitos durante o discurso. Nessa direção, a interpretação educacional está elencada nas ações dialógicas entre os sujeitos envolvidos. A interação e as diversas maneiras de representar o pensamento, nos levam a considerar que as linguagens verbais atuando em conjunto (registros oral e escrito) e visuais (imagético, áudio visual, cores etc.) interagem em perfeita harmonia.

No cenário de relações de sentidos, podemos dizer que na perspectiva verbo-visual a IE utiliza em sala de aula: eletrônicos, slide, computadores, atrelados ao discurso do professor, produzindo efeitos de sentidos durante sua interpretação. E é por causa das relações de sentidos que o signo é um fenômeno do mundo exterior, visto que ele se compreendido por marcas ideológicas e sociais.

As relações dialógicas são possíveis entre imagens e enunciados quando ocorre a articulação entre a dimensão linguística e a imagem (BRAIT, 2013), nesse sentido, a perspectiva da verbo-visualidade, na compreensão dialógica, exprime a sintonia que ocorre entre as diferentes linguagens.

Considerando que o espaço em sala de aula é um ambiente que favorece a construção do conhecimento, e que o aluno surdo constrói os sentidos por meio de uma língua visual – Libras –, o intérprete educacional percorre um caminho que constantemente se vê em situações de escolhas tradutórias, que influenciam a construção dos sentidos durante o ato interpretativo.

Podemos entender que a relação de sentido na perspectiva verbo-visual utilizada pela IE exprime uma relação dialógica, pois a linguagem visual interage constantemente com a verbal e vice-versa, acrescentando diferentes modos de possibilidades de sentidos.

Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativa-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades¹¹ que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades (BRAIT, 2013, p. 62).

Compreendemos que a linguagem se dá pelo meio e pelo contexto sócio histórico, por enunciados concretos atrelados às linguagens visuais, possibilitando efeitos e construção de sentidos diversos. Considerando que o indivíduo se apropria do conhecimento por meio da linguagem, podemos dizer que as estratégias linguístico-discursivas, utilizadas pelo intérprete de Libras em sala de aula, é uma atividade ajustada por processos concretos nos quais o signo possibilita elos dialógicos e ideológicos durante a interpretação para o aluno surdo em sala de aula.

1.4 SURDEZ E EDUCAÇÃO

Nesta seção, abordaremos o assunto surdez e educação. Como contribuição teórica citamos Moura (2013), que possui questões relacionadas à surdez e a linguagem; o documento elaborado pelo MEC “Saberes e Práticas da Inclusão” (2006), definindo os diferentes graus de perda de audição e Campos (2013), que discorre acerca da educação dos surdos no Brasil. Para isso, dividimos esta seção em dois momentos. No primeiro, apresentamos o assunto relacionado à surdez que define o indivíduo surdo em dois grupos: parcialmente surdo e surdo. A seguir, trataremos sobre educação.

¹¹ De acordo com Bakhtin (1975/1997), é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, ou seja, o ser se reflete no outro. A partir do momento que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente.

1.4.1 Definições sobre surdez

O documento elaborado pelo MEC “Saberes e Práticas da Inclusão” (2006), define a surdez como uma perda maior ou menor da percepção normal dos sons, de acordo com os diferentes graus da audição. O documento aponta que o indivíduo com surdez pode ser considerado como parcialmente surdo ou surdo.

Parcialmente surdo é aquele que apresenta uma deficiência auditiva (DA) leve ou moderada. O indivíduo que possui surdez leve apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que ele perceba todos os fonemas das palavras da mesma forma. Além disso, uma voz fraca ou distante não será ouvida.

A pessoa com surdez moderada apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas linguísticos.

O indivíduo é considerado surdo quando há uma surdez severa ou profunda. No caso de surdez severa, o indivíduo apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Esse tipo de perda permite que ele identifique alguns ruídos familiares, e perceba apenas a voz forte, podendo chegar aos quatro ou cinco anos de idade sem aprender a falar. No caso de surdez profunda, o indivíduo apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral.

Seguindo nossa discussão relacionada à surdez, segundo Moura (2013), os surdos podem ouvir um pouco, muito ou quase nada, todavia, de qualquer maneira, o mundo dos sons e o mundo da linguagem são diferentes daquele percebido pelo ouvinte. Isso porque o surdo pode perceber um ou outro som, mas não poderá fazer as associações que o ouvinte faz de forma mais ampla e completa. Pensemos na importância do papel da linguagem, pois ela servirá como instrumento e ajudará o surdo a se organizar interiormente, desenvolver, construir-se e pensar.

Para que os indivíduos surdos aprendam a se comunicar Moura (2013) observa que existem várias possibilidades apresentadas. Entre elas está a estimulação auditiva por meio de aparelhos de amplificação sonora, visto que esse trabalho possibilita o desenvolvimento da linguagem oral e da fala; ainda existem aqueles que consideram que a melhor opção seria que as crianças surdas pudessem ter como primeira língua a Libras, em segundo lugar a língua oral e posteriormente a língua escrita.

A Língua de Sinais permite que o indivíduo surdo, além de valorizar sua cultura, construa sua identidade como pessoa ativa, valorizando sua comunidade e reconhecendo a Libras como sua língua natural. Campos (2013), destaca que essas mudanças e lutas sociais ocorreram, devido às questões educativas e políticas que tiveram início pela Educação Especial, com o objetivo de atender alunos diferentes, tendo assim uma educação especializada e clínica. Abordaremos essas questões educativas, ainda nesta seção.

Nessa esfera de mudanças sociais, a Língua de Sinais tem um papel fundamental, tanto que Moura (2013) afirma que é por meio dela que o sujeito surdo pode adquirir linguagem de forma natural, que lhe permitirá um desenvolvimento integral e sem limites. Para tanto, segundo Moura, é importante que o sujeito surdo adquira a Libras o mais cedo possível, e que ela desempenhe todas as funções de uma língua e possa ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte.

Partindo desse ponto, no caso da criança surda, mesmo que sua família não saiba de sua surdez Moura (2013) explica que a criança irá usar um canal para ter acesso às informações do mundo. E esse canal é visual e, embora não seja ensinado à criança surda, de forma instintiva ela passa observar o mundo e a inferir sentido daquilo que vê. A Língua de Sinais possui a característica de ser uma língua visual cujos sentidos são transmitidos ao surdo por meio do canal visual, isto é, por meio da visão.

As línguas de sinais são sistemas linguísticos independentes das línguas orais, desmistificando a concepção de “e”. São línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda [...], pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais - da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações (QUADROS, 2008, p. 47).

Consoante Quadros (2008), a Língua de Sinais fluiu de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que utilizavam o canal espaço-visual como modalidade linguística.

Moura (2013), observa que a Libras exerce papel fundamental na constituição do sujeito com surdez, pois, essa língua tem valor social intrínseco que permite autonomia ao grupo que a utiliza. Considerando que a Libras tem o seu valor, é importante que a Língua de Sinais faça parte da criança surda o quanto antes para que, no futuro, quando adulta, a pessoa com surdez possa, por meio da Libras, discutir, expressar-se e ter acesso a novos conceitos de maneira clara, simples e acessível.

Assim sendo, por meio de experiências visuais, a Língua de Sinais para o indivíduo surdo, vai permitir que ele possa, além de expressar seus sentimentos, se comunicar com outras pessoas e ampliar a sua visão de mundo.

A seguir, apresentamos o contexto educacional do indivíduo surdo.

1.4.2 Educação de surdos

Retomemos o assunto abordado por Campos (2013) no início desta seção. Porém, acerca das questões relacionadas à educação dos surdos nos tempos atuais, precisamos entender o contexto histórico ocorrido para continuarmos nossa discussão. Para isso, faremos um breve recorte dessa trajetória baseados no documento elaborado pelo MEC “Ensino de Língua Portuguesa para surdos (vol.1, 2004)”, em seu capítulo “Educação dos surdos: Aspectos históricos e institucionais”, que apresenta os aspectos históricos da educação dos surdos.

A educação de surdos representa um assunto que, para vários pesquisadores, motiva reflexões, principalmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações. Cientes das lutas que já ocorreram pelos surdos no decorrer do tempo, percorreremos uma passagem da história da educação dos surdos. Diante duma abordagem sócio-histórica-cultural, entendemos ser importante resgatar o contexto histórico de vida das pessoas surdas.

Rapidamente descreveremos o cenário apresentado pela civilização grega e romana. De acordo com o capítulo “Educação dos surdos: Aspectos históricos e institucionais” (2004), nas civilizações grega e romana, as pessoas surdas não eram perdoadas por suas condições auditivas, o que lhes custava a vida. Muito tempo depois, houve o reconhecimento de que os resíduos auditivos poderiam ser utilizados e desenvolvidos, porém, as pessoas surdas, ao longo do tempo, enfrentaram preconceitos, descréditos e até eram tidas como loucas.

Mesmo após termos avançado um longo período neste contexto histórico de educação de surdos, essa concepção e prática de preconceitos e descréditos estão presentes até os dias de hoje. Geralmente, pelo fato de o surdo não falar, as pessoas os veem como indivíduos incapazes de se desenvolver, aprender a usar outra língua e até de escreverem o português. Logo, os surdos são vistos pela maioria das pessoas como dependentes que deveriam ter um atendimento especial.

Avançando um longo período no contexto histórico, de acordo com o documento “Educação dos surdos: Aspectos históricos e institucionais” (2004), em 1880, na cidade de Milão, Itália, realizou-se o Congresso Internacional da Surdo Mudez, em que se aprovou a filosofia do oralismo, ou seja, somente por meio da fala o indivíduo surdo poderia desenvolver-se plenamente e ter uma perfeita integração social. Diante desse fato, houve revolta entre os surdos, visto que a proibição de sua própria língua prejudicaria sua identidade cultural e mesmo influenciaria de forma negativa em sua educação.

A filosofia do oralismo acentuou mais a desigualdade entre surdos e ouvintes, atrasando a possibilidade de os surdos aprenderem sua língua, causando comprometimento cognitivo e emocional, além de sérios prejuízos em termos de identidade cultural.

Com o passar dos anos, depois de vencida essa fase de proibição da Língua de Sinais, outras conquistas foram alcançadas na história dos surdos. Posteriormente, outros caminhos foram percorridos e os surdos puderam usar a Libras e usufruir de autonomia e independência, podendo frequentar escolas desde a Educação Infantil até o ensino superior.

Diante desse cenário de prejuízos, Albres e Saruta (2013) nos mostram que na década de 1960 era generalizada a insatisfação com os resultados na educação dos surdos, pois, o aluno surdo consegue construir conceitos por meio da língua de sinais. A ideia então foi de os professores utilizarem essa língua nas interações e na mediação dos conceitos acadêmicos para que os surdos de fato aprendessem.

O contexto histórico cultural apresentado nos instiga a pensar no fracasso educacional dos surdos atualmente. Como forma de contrapor os modelos educacionais surgiu um modelo de educação bilíngue. Campos (2013) sublinha que o bilinguismo é uma proposta educacional cuja direção é desenvolver competências em duas línguas: a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade predominante de ouvintes e, além disso, considerar os surdos como diferentes, com cultura e línguas próprias.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para esta proposta como a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 2008, p. 27).

Consequentemente, podemos entender que defender o reconhecimento dos surdos enquanto pessoas surdas e de sua comunidade linguística, consiste em assegurar o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo.

A preocupação atual para Quadros (2008), é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete as experiências psicossociais e linguísticas do surdo. Com a estrutura de um plano de educação, as pessoas surdas passam a ter o direito de serem ensinadas em língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Diante do cenário apresentado, a complexidade de uma educação bilíngue e a construção de uma política educacional plurilíngue, de acordo com Albres e Saruta (2013), estariam relacionadas ao respeito à diversidade e liberdade dos educandos; à aceitação das experiências dos alunos como motivação para a aprendizagem; e à inserção de questões culturais e políticas que estão diretamente relacionadas às questões linguísticas.

Moura (2010) explica que o histórico desses movimentos sociais resultou na elaboração e votação das Leis nº 10.436/02, que dispõem a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei 10.098/00 que, aprovadas, foram regulamentadas pelo decreto nº 5.626/2005. Agora, essa regulamentação exige que as bases teóricas e formas de atuação sejam revistas para que a ação exigida pela Lei seja cumprida de maneira que as universidades se adaptem às novas realidades estabelecidas por Lei.

Além disso, como forma de atender as necessidades educacionais do aluno surdo, a Lei nº 13.005/2014, assegura que num prazo de até dez anos, a partir da data de sua publicação, obras e materiais didáticos, paradidáticos, literaturas e dicionários, serão disponibilizados para professores de educação básica, como meio de favorecer a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

Atualmente, essas políticas educacionais garantem o direito à acessibilidade dos alunos com deficiência e nos levam a pensar nos alunos surdos inseridos nas universidades.

Daroque (2013, p. 140), ao abordar a questão sobre acesso e permanência dos alunos surdos, salienta que “a Instituição de Ensino Superior (IES) não sabe lidar com estas exigências e ações para garantir o acesso à educação pelo aluno surdo”. Acrescenta ainda que, a realidade brasileira do aluno surdo universitário acumula uma formação defasada em relação ao ensino médio e do fundamental. Por isso, torna-se importante entender e considerar as especificidades de possibilidades e limites vivenciados por este grupo de surdos no contexto acadêmico.

Reflitamos sobre a questão de como este aluno está incluído nas instituições de ensino e se há oportunidade de acesso e de aproveitamento desse espaço educacional. Moura (2010) considera que professores e intérpretes envolvidos nesse processo de aprendizagem do aluno surdo compreendam as especificidades do surdo nas universidades, não apenas com relação a sua língua, mas com relação a sua cultura e forma de estar na sociedade.

Daroque (2013, p. 140), referente ao não atendimento às condições específicas do aluno surdo, relata que isso tem gerado sérias consequências que, “em geral, sua trajetória escolar é longa, com insuficiente aprendizagem dos

conteúdos ministrados e, sobretudo, sem alcançar um domínio da Língua Portuguesa na modalidade escrita”.

Pelo fato de o ensino superior ser um cenário acadêmico, isso vai exigir do aluno surdo muito mais noções lógicas e cognitivas. No entanto, Harrison e Nakasato (2013), alertam para o fato de que, devido a seu contexto histórico educacional e às dificuldades que enfrentam por conta da audição, muitas vezes o aluno surdo no ensino superior não conhece os conceitos ligados às teorias, porque há palavras desconhecidas, ou usadas num contexto novo, ou com outro sentido que ele desconhece.

Desse modo, o aluno surdo, ao ingressar no ensino superior, precisará de um intérprete de Libras para acompanhá-lo durante as aulas, que representará o acesso entre o aluno e o professor, contudo, com a falta do intérprete essas interações ficam prejudicadas, fazendo que o aluno não participe de maneira efetiva das aulas.

A abordagem citada nos remete ao fato de não haver profissionais intérpretes de Libras em todas as Universidades públicas ou privadas. Para Daroque (2013) isso acontece por haver poucas oportunidades de ingresso, pois as instituições particulares não percebem a necessidade do aluno surdo e a importância da atuação desse profissional.

Além disso, as instituições de ensino superior não querem despendar verba para o pagamento e acabam não regularizando suas situações diante do decreto e grande parte não oportuniza esse serviço. Nas instituições públicas, a burocracia para se contratar o profissional esbarra em grandes problemas em relação à verba e na forma pela qual serão alocados dentro da universidade, dificultando a elaboração dos editais, a seleção e a contratação dos profissionais.

Como forma de assumir o cumprimento do decreto nº 5.526, o programa INCLUIR¹², é indicado como meio para dar suporte ao aluno surdo nas redes públicas, porém, não prevê vagas de concurso para viabilizar a contratação dos intérpretes de Libras. Daroque (2014) explica que essa medida de contratação não

¹² INCLUIR: é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior e propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). O INCLUIR tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade na IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantem a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

viabiliza a acessibilidade prometida, deixando de atender tanto o decreto quanto as políticas públicas e ao próprio intuito do programa INCLUIR.

Apesar desses movimentos históricos da política educacional em favor de uma educação acessível para o aluno surdo, eles ainda, muitas vezes, encontram-se em desvantagem nos espaços dentro das Universidades por não ter intérprete de Libras em sala de aula.

Na direção de promover uma educação que favoreça o desenvolvimento e fazer que o aluno surdo possa participar, compreender e ser compreendido nas atividades em sala de aula, é importante a presença do intérprete de Libras neste contexto educacional.

A presença do intérprete no ensino superior reflete a necessidade de garantir uma educação que promova o desenvolvimento e as potencialidades do indivíduo surdo. Sobre essas necessidades, a responsabilidade deve partir do reconhecimento dos órgãos públicos educacionais, para que tenham um olhar especial referente às necessidades reais das Instituições de ensino superior.

Outra direção proposta por Daroque (2013), para promover o processo de aprendizagem do aluno surdo no ensino superior e minimizar os problemas enfrentados por esses alunos, estaria ligada ao fato de o professor acadêmico estar preparado para atendê-los, conhecendo as especificidades, tanto linguísticas como culturais desses alunos.

O contexto sócio-histórico apresentado nos permite enxergar que o grande obstáculo encontrado pelos surdos nas Instituições de ensino superior refere-se à comunicação, tanto que, durante as aulas, o aluno surdo tem grande dificuldade e não consegue fazer as anotações da aula, olhar para o professor e prestar atenção no intérprete simultaneamente. Para isso, Moura (2013) propõe que nas Universidades exista uma pessoa encarregada da inclusão dos Surdos em todas as instâncias: Surdo - Intérprete – Professor, e que esse profissional conheça as questões educacionais do surdo relacionadas à língua e a Libras e à escrita do português como segunda língua. Além disso, a autora recomenda que esse profissional saiba Libras para que possa ter um caminho fácil e fluído de comunicação com os alunos surdos.

Sobre a presença do intérprete em sala de aula, podemos entender que somente a presença desse profissional em sala, não é suficiente para o aprendizado

do aluno surdo, pois diante do que foi discutido até aqui, existem outros fatores que passam, principalmente, pelo respeito à diversidade.

Observemos a questão de como este aluno está incluído nas instituições de ensino e se há oportunidade de acesso e de aproveitamento desse espaço educacional. Moura (2010) considera que professores e intérpretes, envolvidos nesse processo de aprendizagem do aluno surdo, devam compreender as especificidades do surdo nas Universidades, não apenas com relação a sua língua, mas também com relação a sua cultura e forma de estar na sociedade.

O cenário descrito nesta seção, nos faz refletir sobre o fracasso escolar de grande parte dos alunos surdos. O resultado deste processo discutido aqui acontece pressuposto com outros fatores, como o despreparo do educador, a falta de material adequado, a postura que algumas instituições de ensino superior mantêm ao utilizar a escrita como uma atividade mecânica desprovida de sentido.

Podemos perceber a necessidade da efetivação da Língua de Sinais nos espaços educacionais, sejam eles públicos ou privados. Por meio da língua compartilhada nos espaços da instituição haverá a interação entre os professores e o aluno, e o acesso às informações e discussões permitirá ao aluno surdo desenvolver, aprender e relacionar-se com seus colegas, de forma que a comunicação não será mais vista como barreira, mas, como uma das vias de acesso para o conhecimento do aluno surdo.

SEÇÃO 2 A FORMAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DA LÍNGUA DE SINAIS COMO FOCO DE ATUAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ser intérprete é estar, ou melhor, é ser convocada a estar no entre - lugar, na fronteira cultural e linguística com os surdos. É estar num espaço híbrido, ao mesmo tempo conhecido e desconhecido, sinuoso, no entre dois; contudo, ao fazer parte do processo, o intérprete/tradutor assume uma posição. Ser sujeito-intérprete é a cada momento ser um e outro, aprender, reaprender, desconstruírem-se, re-fazer-se.

Martins, (2006, p. 18)

A epígrafe utilizada nos permite refletir sobre a formação do intérprete de Libras, tendo como foco sua atuação no contexto educacional, porque a sala de aula constitui um ambiente pedagógico e o IE lidará com assuntos relacionados aos conhecimentos científicos e questões de aprendizagem.

Sobre a interpretação educacional nesse ambiente, Lacerda (2009), afirma que é preciso interpretar de forma que os alunos surdos possam construir sentidos pertinentes às propostas em sala de aula. Em outras palavras, o processo tradutório vai exigir do IE conhecimentos culturais da comunidade surda.

Para nos aprofundar mais sobre este assunto de formação, abordaremos as políticas educacionais e a formação do intérprete de Libras, destacando: Decreto 5.626/05; Albres (2011); Lacerda (2009); Lodi (2010); e Santos (2014).

Justificamos que o termo utilizado aqui “intérprete educacional”, está relacionado ao contexto de atuação desse profissional em sala de aula. Esse termo é utilizado no contexto educacional por Lacerda (2009), para diferenciar o profissional de Libras atuante em outras esferas sociais, daquele que trabalha na esfera educacional.

Devido ao aumento de movimentos dos surdos e movimentos políticos na sociedade, houve expansão da atuação do intérprete de Libras nos contextos jurídicos, clínicos, acadêmicos, entre outros. Consequentemente, a atividade do tradutor/intérprete de Libras, começou a ganhar espaço.

Considerando a atividade do tradutor/intérprete de Libras, destacamos a Lei nº 10.098/00, acerca das questões de acessibilidade, em seu Artigo 18, que enfatiza que o Poder Público implementará a formação de profissionais, intérpretes da linguagem de sinais,¹³ para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com comunicação.

Santos (2014) explica que a discussão sobre a formação do intérprete de Libras ganhou força com a publicação do Decreto nº 5626/2005. No capítulo V do referido decreto, que trata da formação do tradutor/intérprete de Libras, o Artigo 17, orienta que a sua formação deve se dar por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. Essa citação indica a importância e o preparo que esse profissional deve ter pois, assim como para as línguas orais, o profissional intérprete da Língua de Sinais também necessita de capacitação e formação.

Ainda nesse decreto, o Artigo 18 assegura que a formação do tradutor/intérprete de Libras, deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária, e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Isso nos aponta, mais uma vez, a igualdade entre intérpretes de outras línguas e os de Língua de Sinais, pois ambos precisam de tempo, preparo e dedicação para atuar nessa profissão.

Para atuar como intérprete de Libras, é necessário preparo por parte do profissional, visto que ele precisa lidar com as situações semânticas entre as línguas durante o ato interpretativo.

O mais importante é focalizar que a formação fundamental para o Tradutor/Intérprete vai além do conhecimento de línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação (LACERDA, 2009, p. 24).

Relacionar a citação anterior com o presente trabalho, nos permite entender que não basta ser usuário da Libras para atuar como intérprete de Libras. É preciso conhecer as questões linguísticas e culturais da Língua, tarefa que não é tão fácil como pode parecer.

¹³ Linguagem de Sinais é o termo utilizado na Lei nº 10.098/94.

Santos (2014, p.70), quanto à formação do intérprete diz que esse aspecto é de extrema relevância, pois “visto que a formação em nível superior - e em médio, a depender do local e do nível de ensino em que atuará -, o que favorece a construção da imagem e identidade desse profissional”.

Para aprofundar essa temática, o Decreto, em seu Artigo 19, revela uma preocupação com a capacitação desse profissional. A ideia é que num período de 10 anos, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação, os interessados em atuar como Intérpretes deverão estar de acordo com os seguintes itens: profissional ouvinte de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas e com aprovação no exame de Prolibras, promovido pelo MEC; o perfil desse profissional permite atuar em faculdades, ou seja, exercer cargo de IE no nível superior de ensino.

O profissional intérprete ouvinte de nível médio, com competência e fluência em Libras, e aprovação em exame de proficiência, também promovido pelo MEC, poderá atuar apenas no ensino fundamental, isto é, atuar como IE na Educação Básica de Ensino.

Lacerda (2009) explica que o tradutor/intérprete de Libras é o profissional que possibilita a comunicação entre o surdo e o ouvinte, conseqüentemente, deve ter o domínio da Libras e do português, além do conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo e, ainda, ter o conhecimento da comunidade surda e convivência com ela.

Entendemos que conviver com a comunidade surda é fundamental para as pessoas que apresentam interesse em trabalhar com pessoas surdas, visto que participar dos encontros com os surdos é ter contato direto com a Língua de Sinais, uma oportunidade de ter experiências linguísticas e culturais.

Nesse contexto, cada vez mais profissionais e pesquisadores dessa área preocupam-se com a formação do tradutor/intérprete de Libras, e investem em pesquisas e espaços de formação, porque, além da formação acadêmica, é importante que esse profissional tenha contato direto com a Língua de Sinais.

A temática discutida aqui é defendida pela Federação Nacional de Integração dos Surdos (FENEIS). Também Quadros (2004) afirma que não basta o profissional ter conhecimento de Língua de Sinais. É importante que ele tenha fluência e seja versátil para interpretar do Português para a Libras e vice-versa. Além disto, destaca a necessidade, o respeito e uma postura ética que respeite as diversidades culturais e linguísticas em sua atuação com a pessoa surda, como requisitos fundamentais para o reconhecimento positivo de seu trabalho.

Lodi (2010) discute a necessidade de sistematizar os cursos de formação para esse profissional, contemplando as necessidades específicas da profissão de maneira que as aulas sejam presenciais e desenvolvam técnicas específicas interpretando sentidos e não palavras e analisando a própria interpretação, entre outros fatores importantes à prática eficaz da interpretação de Libras.

Lacerda (2009) ressalta a questão da carência significativa de materiais específicos à formação de tradutores e intérpretes de Libras, como textos e livros bibliográficos. A autora acrescenta que os cursos de formação que estão surgindo têm se responsabilizado também pela produção e adaptação de materiais, o que torna essa formação uma tarefa empreendedora e que, como outras, precisará constituir-se a partir de seu próprio fazer.

Podemos agora compreender que o contexto de formação do IE vai além de aprender apenas sinais: consiste na imersão numa língua estrangeira; em atuar numa área de escolhas e tomar decisões procurando aproximar-se dos sentidos pretendidos.

Em relação a aprender uma língua, Vygotsky (2009, p. 137) descreve que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna”. Seguindo o pensamento de Vygotsky, podemos entender que o intérprete de Libras pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui em sua própria; para o autor, o oposto também ocorre, uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna.

A profissão do tradutor e intérprete de Libras, regulamentada por meio da Lei nº 12.319/2010, em seu artigo 4º declara que a formação desse profissional deverá ser realizada por meio de:

- I) cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que credenciou;
- II) cursos de extensão universitária; e
- III) cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Com esses movimentos políticos e sociais, a promoção e capacitação para a formação dos Tradutores e Intérpretes de Libras expandiu-se, com efeito, algumas Universidades Federais têm oferecido cursos de formação, entre elas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como a primeira em oferecer cursos de Letras Libras em 2006; Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e; Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Atualmente, essas universidades oferecem curso de Bacharelado em Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português e vice-versa. Percebemos que esses avanços históricos, de alguma forma, procuram sanar a escassez de profissionais para atuarem em diversos contextos sociais.

Considero pertinente acrescentar que neste contexto de formação, são frequentes as ofertas de cursos de pós-graduação ou intensivos oferecidos em outras instituições de ensino. Porém, encontramos um problema, pois a maioria desses deles não contempla um currículo que atenda as necessidades do mercado de trabalho e, quanto ao controle de qualidade e um sistema de avaliação que possa investigar sua estrutura e ambiente, existe uma lacuna de profissionais dessa área para atender à crescente demanda.

Albres (2011), em sua pesquisa publicada no VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, ressalta a separação entre a produção de conhecimento e os entraves da estrutura hierárquica; a burocratização das instituições desencadeia uma busca individual pela formação, certificação, como intérprete de Língua de Sinais, o que nem sempre é percebido de forma consciente pelos indivíduos que exercem a função de intérprete.

A proficiência em Libras é essencial para que o intérprete educacional possa desenvolver a mediação pedagógica, como também o domínio lexical do campo em que vai trabalhar. Todavia, a discussão sobre construção de sentidos e estratégias de interpretação precisam ser incluídas nos cursos de formação de intérpretes, pois o papel do intérprete não se reduz a verter de uma língua para outra (ALBRES, 2011, p. 2158).

A autora acrescenta que a formação de intérpretes consiste num processo de anos, por esse motivo os cursos de 120 horas de Libras são insuficientes para a competência profissional interpretativa.

Nesse cenário, podemos dizer que o tradutor/intérprete de Libras vive um período muito importante. Os espaços de trabalho aumentaram, logo, a profissão vem conquistando interesse de muitos que veem na Língua de Sinais possibilidade e oportunidade de crescimento profissional. Além disso, as políticas educacionais vigentes garantem acessibilidade, asseguram direitos aos alunos com deficiência, consequentemente fazendo-se necessária a presença de intérpretes nas universidades.

A presença do tradutor/intérprete de Libras, mais especificamente no contexto educacional, segundo Lacerda (2009), colabora na atuação de intermediações das relações entre professor/aluno surdo, aluno ouvinte/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem.

Santos (2014) relata que, dentre outras funções, a escola deve viabilizar o acesso aos conhecimentos científicos e propiciar interação social. Mais do que isso, a escola inclusiva, conforme aponta o documento do MEC (BRASIL, 2004), deve garantir o ensino a qualquer aluno, além de respeitar suas especificidades e assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado, favorecendo os alunos.

Santos (2014) orienta que se faz preciso pensar numa educação de surdos que favoreça o ensino de qualidade. No entanto, inserir pessoas – em sala de aula – apenas com conhecimento acerca da Língua de Sinais, não garante o acesso do aluno surdo aos conteúdos. É de suma importância que o IE tenha acesso às informações e aos conhecimentos sobre cultura e identidade¹⁴ de pessoas surdas, sintaxe e semântica da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, de maneira que, num ambiente linguístico, a Libras seja praticada.

Consoante Lacerda (2009), é preciso que o IE tenha conhecimento de polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades de temáticas e de aspectos da cultura, que perpassem cada uma das línguas. Hoje, não é mais possível, como nos aconselha Santos (2014), inserir Intérpretes no espaço escolar sem nenhum conhecimento ou formação, ou acreditando que apenas a fluência na língua de sinais seja suficiente para sua atuação. A autora baseada na teoria enunciativa discursiva de Bakhtin (1929/2009), define o processo de tradução/interpretação como uma prática de construção de sentidos.

Entendemos que a atuação do IE envolva ações que, além de versar de uma língua para outra, requer experiências com prática pedagógica. Trata-se de questões culturais e sociais, bem como diferentes usos da linguagem durante suas práticas em sala de aula. Abordaremos, na seção a seguir, dificuldades e estratégias utilizadas pelo IE.

¹⁴ Perlin (2013) é estar no mundo visual e desenvolver experiências na Língua de Sinais. A identidade surda assumida pelos surdos é representada por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais. Essa formação de Identidade Surda ocorre somente entre espaços culturais surdos.

2.1 DAS DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Conforme já discutimos nas seções anteriores, a atuação do IE não se limita à ação de simplesmente versar uma língua para a outra. Esse profissional precisa utilizar estratégias durante a interpretação, a fim de transmitir o sentido do discurso do professor realizado em língua portuguesa durante as aulas.

Considerando que o espaço de trabalho do IE consiste em atuar num ambiente, em que, via de regra, as pessoas desconhecem a importância de seu trabalho, torna-se necessário que possa haver uma interação saudável desse profissional com o contexto em que ele está inserido. Kotaki e Lacerda (2013) observam que as relações entre o intérprete e o aluno surdo, além dos demais indivíduos inseridos nesse cenário, necessitam ser receptivas e amistosas, já que os alunos surdos procuram os intérpretes para conversar sobre assuntos pessoais, contar situações de seu dia a dia. Uma vez que este profissional é o locutor fluente e consegue compreender melhor suas questões e dialogar com ele, significa que, pelo fato de o Intérprete passar um período de tempo longo com o aluno, os vínculos de convivência são estabelecidos, o que não pode ser desconsiderado.

Em sua pesquisa, Lima (2006) salienta que o IE precisa se adequar ao contexto acadêmico, visto que a linguagem acadêmica representa o registro mais formal característico da educação superior, o que requer desse profissional habilidades para lidar com esses movimentos. Faz-se comum o uso de terminologias específicas e cabe ao IE decidir como interpretá-las, priorizando o uso de equivalentes para agilizar a compreensão de conteúdos e, num outro momento, apresentar a terminologia específica ou vice-versa. Essa é uma decisão importante, pois pode definir o sucesso ou o fracasso acadêmico do aluno surdo. Ainda, referindo-se à atuação do intérprete de Libras no ensino superior, Lima (2006) afirma que a habilidade estaria ligada à concentração, agilidade de pensamento e capacidade para realizar várias ações ao mesmo tempo.

Kotaki e Lacerda, no capítulo “O Intérprete de Libras no contexto da Escola Inclusiva”, tecem observações quanto às dificuldades do Intérprete de Libras:

[...] durante as explicações mais prolongadas sobre um conceito (justamente pelo fato de o aluno não dominar alguns sinais), é comum que a professora prossiga sua explicação para os demais, não atendendo para dificuldades do aluno surdo. O intérprete precisa administrar sua interpretação em relação aos conteúdos e explicações de conceitos, buscando produzir enunciados que façam sentido para o aluno surdo, sem perder nenhuma informação relevante (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 213).

Isso está ligado ao fato que, de modo geral, é o intérprete educacional que percebe as dificuldades do aluno surdo, pois, durante a interpretação é ele e não o professor da sala que observa atentamente as expressões do aluno que indicam ou não a compreensão do que está sendo transmitido.

As dificuldades encontradas neste cenário, além das citadas acima, estariam relacionadas ao contexto de formação do intérprete. Para tanto, tomamos como exemplo o indivíduo sendo formado na área da Educação, atuando como intérprete no ensino superior num curso de exatas, em que muitos dos termos ou palavras utilizadas neste contexto serão desconhecidos do profissional, porque a linguagem adotada na área é específica dessa ciência.

Desse modo, o intérprete no ensino superior precisa utilizar estratégias para sanar as dificuldades que podem surgir durante a interpretação do Português para a Libras, como, os próprios elementos linguísticos da Língua de Sinais, entre eles a soletração da palavra, além da criação de sinais específicos e a parceria do professor da sala.

Sobre as estratégias do intérprete, Santos salienta que:

Destaca-se a importância de tais medidas no sentido de esclarecer e facilitar a comunicação, porém essas medidas não podem se tornar regra durante a interpretação, é importante fazer uso da língua e que a mensagem seja provida de sentido – somente dessa forma haverá compreensão por parte do aluno (SANTOS, 2014, p. 94).

Diante disso, perceberemos que por meio da linguagem o intérprete vai construindo suas práticas em sala de aula, na intenção de favorecer a aprendizagem do aluno surdo.

2.2 A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA FRONTEIRA ENTRE OS SENTIDOS

De acordo com Lacerda (2009), o IE atua na fronteira entre os sentidos. Ele intermedia a comunicação entre os demais alunos ouvintes da sala de aula e o professor. O trabalho de interpretação não pode ser visto apenas como um trabalho linguístico, mas deve-se considerar a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado.

Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos. A partir dessa percepção, as formas verbais “desaparecem”, cabendo ao intérprete expressar o sentido sem estar preso às formas da língua de partida; produzir um novo enunciado que atenda à completude da mensagem original, refletindo as, características da língua de chegada, sem deixar traços da língua de partida (LACERDA, 2009, p. 91).

A importância deste assunto está relacionada ao fato de que o IE atua constantemente em situações de escolhas quanto à melhor forma de interpretação, porque os sentidos das palavras movimentam-se constantemente e seus significados sofrem transformações em todo o tempo durante o ato interpretativo.

Nessa direção, é importante que o IE tome decisões e faça uso dessas situações de escolhas, para que as explicações dos discursos produzidos em sala de aula possam ter sentido para o aluno surdo. Sobre os sentidos das palavras Vygotsky explica que:

Por trás das palavras existe a gramática independente do pensamento, a sintaxe dos significados das palavras. O enunciado mais simples, longe de refletir uma correspondência constante e rígida entre o som e o significado, é na verdade um processo. As expressões verbais não podem surgir plenamente formadas; devem se desenvolver gradativamente. Esse complexo processo de transição do significado para o som deve, ele próprio, ser desenvolvido e aperfeiçoado (VYGOTSKY, 2008, p. 160).

Com base no processo de transição do significado, Bakhtin (2009, p. 117), explica que, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor”.

Dessa forma, o IE ocupa lugar numa zona fronteiriça, existindo necessidade desse profissional intérprete perceber a importância do contexto que frequenta e então assimilar as palavras, compreender os enunciados expostos pelo professor e reconstruí-los de maneira significativa e contextualizada.

Nossa intenção aqui não é a de esgotar essa temática, mas deixar clara a importância do papel do profissional intérprete de Libras, que vai mediar as relações entre o professor e os demais alunos da sala. Isso implica em conhecimento de mundo, ação humana. Gurgel (2010) sublinha que as relações de trocas devem ser frequentes entre os profissionais que estão em contato direto com assuntos mais complexos, específicos, de cada disciplina.

Nesse sentido, para Santos (2014) é preciso que o IE compreenda melhor suas práticas e estratégias durante sua atividade em sala de aula, partindo do pressuposto de que o contexto da sala de aula é tão complexo quanto os dizeres “intraduzíveis” do professor, não pela questão linguística ou pela forma de apresentação, mas pelos muitos elementos presentes nessa conjuntura. Assim como as demais línguas, a Libras não é uma língua que se constitui de significados permanentes: podem-se atribuir sentidos diferentes a um único sinal.

A partir do exposto, Bakhtin diz: “A compreensão é uma forma de diálogo [...]. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua” (2009, p. 137). Portanto, o trabalho do IE traduz-se em atuar na fronteira dos sentidos, sendo necessário compreender que a língua é um sistema em constante movimento, em que há significados mais ou menos estáveis, para além desses significados. Santos (2014) diz ser preciso que o profissional em sala de aula aproprie-se dos sentidos, das entrelinhas, do que dizer, o que só será possível em situações de uso da língua.

SEÇÃO 3 METODOLOGIA

O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo seguir para sair daqui? Disse Alice.
Isso depende muito de onde você quer ir, respondeu o gato.
Não me importo muito para onde, retrucou Alice.
Então, não importa o caminho que você escolha, disse o gato.
Contanto que dê em algum lugar, Alice completou.
Oh! Você pode ter certeza que vai chegar, disse o gato, se você caminhar bastante.

(Lewis Carroll)

Na tentativa de encontrar respostas, apresentamos esse trecho da obra de Lewis Carroll, pelo fato de o gato Cheshire, ao encontrar a personagem Alice, afirmar a ela que o caminho a ser percorrido dependerá de onde se quer chegar. Ao escrever esta seção, ao contrário da personagem, percebemos a importância de escolher um caminho e, mesmo que não exista um percurso correto, temos que prosseguir e saber aonde queremos chegar.

Nessa acepção, entendemos que nada pode ser definitivamente certo ou incerto. São as possibilidades que precisamos traçar e o que importa é escolher algum caminho – mas não qualquer um – sempre embasado na questão do pesquisador e na teoria que ele pretende seguir. Elaborar uma pesquisa sempre consiste numa opção de riscos e caminhos a serem percorridos.

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, além do método, o contexto, a arquitetura do laboratório da sala de aula, os participantes e os instrumentos, os procedimentos para a coleta e análise dos dados. Por último, apresento o sistema de transcrição *Elan*.

3.1 O MÉTODO DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada, sendo esta uma pesquisa que possui cunho etnográfico, visto que, segundo André (2013), a investigação deve centrar-se na compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos as suas ações, para isso é necessário colocá-los num contexto. Conforme André, torna-se possível que a Pesquisadora-Intérprete construa um conjunto de técnicas e práticas durante a pesquisa, dado que é ela o instrumento *corpus* principal na produção, coleta e análise dos dados.

O método qualitativo destaca os vários tipos de pesquisa que aparecem associados a essa abordagem, neste caso, para compreendermos melhor o conceito dessa abordagem de pesquisa, vejamos como André (2013) a define:

A pesquisa etnográfica é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo (ANDRÉ, 2012, p. 28-29).

Com base na citação acima, esta pesquisa permite alguns privilégios às circunstâncias, como: modificar técnicas de coleta, se necessário rever as questões que orientam a pesquisa, rever toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. Outra característica importante da pesquisa etnográfica, de acordo com André (2013), remete-se à ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais.

Ezpeleta e Rockwell (2007) explicam que, na busca de definição de processos, é importante considerar o meio em que os participantes estão inseridos e o momento sócio histórico dos participantes naquela situação. Por conseguinte, podemos entender que para André (2012) a pesquisa do tipo etnográfica caracteriza-se fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência do IE em sala de aula.

O que pretendemos aqui consiste em justificar nossa escolha por esta metodologia, que permite buscar compreensões de novos meios de entender as práticas realizadas pelo tradutor/intérprete de Libras no contexto educacional.

Apresentamos, na seção 3.2 o contexto de pesquisa sobre a qual realizamos a produção dos deste trabalho.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Realizamos a pesquisa numa Faculdade de Tecnologia particular de grande porte, onde a Pesquisadora–Intérprete atua como IE para um aluno surdo, adulto, matriculado no curso de pós-graduação de MBA em Desenvolvimento de Aplicações Java (SOA).¹⁵ A Instituição, fundada em 1993, localiza-se na região sul de São Paulo, no bairro da Vila Mariana e possui mais três *campi* localizados na cidade de São Paulo e Barueri.

A faculdade oferece cursos nas áreas de: programação, empreendedorismo, tecnologia, administração de sistemas *cloud* (armazenagens de arquivos na internet) e *web* (sistema de informações ligadas por um conjunto de linguagens: vídeos, textos, músicas entre outros). As salas dos laboratórios possuem boa infraestrutura, ar-condicionado, mesas tipo bancada com seis computadores ou *notebooks*, sendo uma máquina para cada estudante; no teto há um projetor de mídia fixado e tela de projeção.

¹⁵ Java é uma tecnologia usada para desenvolver aplicações, permitindo executar jogos, fazer *upload* de fotos, *tours* virtuais entre outros.

As premiações e reconhecimentos fazem parte do histórico da instituição. A faculdade foi a primeira colocada no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2012,¹⁶ com o melhor curso de Administração de São Paulo; conquistou o prêmio *Spark Awards*¹⁷ 2013, como melhor *coworking* – modelo de trabalho – cuja característica consiste em reunir profissionais da área, compartilhando o mesmo espaço do escritório; em 2013, pelo terceiro ano consecutivo, foi classificada no chamado “Grupo de Excelência”; em 2010, pela sexta vez consecutiva foi destaque no “Guia do Estudante”, como uma das melhores universidades do Brasil.

A instituição esteve ainda, pelo 9º ano consecutivo, entre os “Melhores MBA do Brasil”, destaque na categoria “tecnologia da Informação”; o curso de MBA em Gestão Estratégica de Negócios foi um dos melhores na categoria “MBA Executivo”, entre outros. Em 2010, a faculdade foi apontada entre os “Cinco MBA’s Bem-conceituados” do mercado, destaque como uma das melhores universidades do país; foi eleita pela revista “Info Exame” entre as melhores faculdades de computação do Brasil possui o “Prêmio Master de Ciência e Tecnologia”. Pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos e Pesquisa de Qualidade (IEPQ), destacou sua atuação na área e o reconhecimento do público. A instituição também possui o título de *Global Registered Education Provider* (REP) – principal referência em gerenciamentos de projetos.¹⁸

¹⁶ O Enade é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). É componente curricular obrigatório aos cursos de graduação e aplicado periodicamente aos estudantes de todos os cursos, no primeiro ano aos ingressantes, no último aos concluintes. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/3237/enade-exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes/o-que-e-o-enade>>. Acesso em: 28 nov. 2014>.

¹⁷ A premiação prestigia os nomes mais influentes do cenário do empreendedorismo, melhor fundo de investimento, melhor parceiro jurídico, melhor evento de apoio a startups, melhor unidade/faculdade empreendedora, melhor cidade para empreender, melhor parceiro de comunicação e marketing, investidor anjo e melhor *coworking*. Disponível em: <<http://www.fiap.com.br/2013/06/25/premios-e-reconhecimentos/fiap-conquista-premio-spark-awards-2013-como-melhor-coworking/>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

¹⁸ As premiações descritas nesta pesquisa estão disponíveis no site da instituição. Disponível em: <<http://www.fiap.com.br/conheca-a-fiap/premios-e-reconhecimentos/page/2/>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

O projeto educacional da Instituição, possui apoio de diversas empresas parceiras, dentre elas, a Instituição de Ensino *Singularity University* (SU), sediada na Califórnia, EUA, junto à Administração Nacional da Aeronáutica e do Espaço (NASA), além de outras empresas relacionadas aos serviços de tecnologia, desenvolvimento e gerenciamento de *software* (sequências de instruções escritas ou programas que comandam o funcionamento do computador).

3.2.1 Os participantes da Pesquisa

Nesta seção, apresentamos os participantes da pesquisa, são eles: o aluno surdo e demais alunos ouvintes, a pesquisadora-intérprete e os professores, cujo foco dar-se-á no aluno surdo, na pesquisadora e em três professores,¹⁹ cada um deles responsável por ministrar uma disciplina diferente. Antes descreveremos como despertou o interesse pela pesquisa e como os participantes integraram este trabalho.

Sou pesquisadora-intérprete (PI), natural de São Paulo, cidade em que cresci e moro atualmente. No cenário profissional, anteriormente trabalhei como professora de alunos ouvintes da Educação Infantil e Fundamental I em escolas particulares da de São Paulo. Em 2004, conclui a graduação em Pedagogia – Administração Escolar e Educação Infantil; de 2005 a 2006, iniciei e conclui a especialização direcionada ao Ensino Fundamental I. Preocupada com a inclusão escolar e a possibilidade de haver algum aluno surdo em minha sala, ingressei num curso básico de Libras, concluindo os módulos I, II e III – realizei todos esses cursos na Universidade Guarulhos (UNG).

¹⁹ O nome de cada professor foi alterado para manter o sigilo de suas identidades, conforme a orientação do comitê de Ética.

Durante o curso de Libras, envolvi-me pelo universo dos surdos, até aquele momento desconhecido para mim, e comecei a frequentar locais nos quais pudesse interagir e me envolver com a comunidade surda,²⁰ atraída por esse movimento e com um novo olhar sobre o trabalho do profissional tradutor/intérprete de Libras. Tive minha primeira experiência como IE, numa turma do 6º ano de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola particular de médio porte, situada na região Leste de São Paulo.

Trabalhar a primeira vez como IE com um aluno surdo adulto no período noturno, fluente²¹ em Libras, gerou insegurança e, muitas vezes, o receio de “errar” era grande. Minha formação no Magistério, depois como Pedagoga permitiram que eu atuasse na área da educação, mas não garantiram que eu tivesse segurança em sala de aula.

Insegurança baseada no como deveria me comportar diante dos professores. Havia dificuldade em atribuir sentidos aos conceitos discutidos em sala de aula, principalmente durante as disciplinas das áreas de ciências e exatas, entre outras. Entretanto, essas inseguranças foram diminuindo com o passar dos anos.

Atualmente sou intérprete de Libras e professora numa escola para alunos surdos na cidade de São Paulo. Sentindo-me motivada a pesquisar mais sobre a área de atuação do intérprete educacional, ingressei na pós-graduação *strictu sensu* na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Além de atuar como IE no ensino superior, num curso de pós-graduação, MBA Desenvolvimento de Aplicações Java – SOA, com aluno surdo adulto fluente em Libras.

²⁰ Para Skliar (2013, p. 146) “A comunidade surda é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade de comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas”.

²¹ A definição de fluência está relacionada à capacidade do falante, além de conhecer as estruturas gramaticais da língua, comunicar-se e interagir de maneira fluente e espontânea.

3.2.1.1 Professores

Em relação aos professores, o perfil nos revelou executivos de empresas multinacionais ou de grande porte voltados à área de tecnologia, que trabalham durante o dia em suas respectivas áreas de programação, são desenvolvedores de sistemas operacionais, além de atuarem em outras áreas de TI. No período noturno, lecionam na Instituição descrita na seção 3.2 e conduzem suas aulas, via de regra, de maneira expositiva, nas quais os alunos recebem as informações e o IE executa sua atividade durante o discurso do professor. Esses profissionais possuem títulos de: especialistas, mestres e doutores; alguns receberam premiações por criação e inovação na área da tecnologia.

Na intenção de detalhar um pouco mais sobre os profissionais que ministram as aulas da pós-graduação no curso de Java, descreveremos a formação dos professores e suas certificações.

3.2.1.2 Professor Euclides

O professor Euclides, Mestre em Engenharia de Controle por uma Universidade Pública da cidade de São Paulo; proprietário de uma empresa de Software e Treinamentos; desde 1995 atua como consultor em desenvolvimento de sistemas; ministra treinamentos na plataforma NET Java para empresas, como bancos e seguradoras; possui as certificações SCJP 6.0 e SCWCD²² 5.0. Desde 1994, leciona como professor universitário.

²² Trata-se de certificações relacionadas às áreas de programações.

3.2.1.3 Professor Alessandro

O professor Alessandro, Mestre em Engenharia de Software numa Universidade pública de grande porte da cidade de São Paulo, graduado em Processamento de Dados por uma Faculdade pública do Estado de São Paulo; possui 20 anos de experiência em sistemas e certificações²³ em: Arquitetura (TOGAF 9, *Open Group Certified Architect*, *Amazon Web Services Certified Solution Architect*, *Sun Certified Enterprise Architect*, *IBM Cloud Computing Architecture Solution Advisor*, *IBM On Demand Solution Designer* *IBM SOA Solution Designer*); Governança e Processos (ITIL V3 Expert Certified, CobiT v4.1 Certified, ISO/IEC 20000 Certified, ISO/IEC 27002 Certified, OMG Certified Expert in BPM - OCEB Fundamental); Java (Sun Certified Java Programmer, Sun Certified Web Componentes Developer).

3.2.1.4 Professor Fábio

O professor Fábio, Executivo de Conta de uma consultoria altamente especializa em Processos de Negócios (BPM) e Agile Coah;²⁴ líder e cofundador de duas grandes empresas de *softwares*; com mais de 20 anos de experiência na área de TI possui *Certified Scrum Professional pela Scrum Alliance* e *Certified Personal e Professional Coach e Executive Coach*, pela Sociedade Brasileira de *Coaching*. Graduado em Matemática, Licenciatura Plena, e Bacharel em Informática; MBA em Gestão Estratégica da Tecnologia da Informação por uma Faculdade de ensino de grande porte da cidade de São Paulo e MBA *Business Intuition*; professor e palestrante dos principais eventos nacionais e internacionais de agilidade sobre *Scrum*, Metodologias Ágeis, *Coaching* e Liderança em eventos relacionados aos assuntos voltados à tecnologia.

²³ Estas certificações são reconhecimentos internacionais na área de TI (Tecnologia da Informação).

²⁴ *Agile Coaching* é a utilização de técnicas de *coaching* (processo de aceleração de resultados organizado por uma pessoa ou uma equipe) para implantação de *Agile* (metodologias de trabalho) rápidas em uma organização. Disponível em: < <http://massimus.com/servico/agile-coaching/>>. Acesso em: 9 jul. 2015. .

Ao longo dos últimos anos tem se dedicado exclusivamente na atuação com pessoas e a arte do *Coaching*, atuando como *Coach* (Pessoal e Profissional), consultor e *Coach* em liderança e gerenciamento de projetos com metodologias (PMI²⁵ e ágeis), sendo um agente de mudança nas empresas que atuou, bancos, seguradoras, *sites* de buscas, reportagens e compras, expandindo a ideia do *Ágile* em todos os níveis hierárquicos das companhias.

3.2.1.5 Os alunos

Os alunos da pós-graduação têm idade entre 29 a 34 anos, a maioria conquistou premiações, por meio de projetos e ideias inovadoras na área de TI. A sala de aula onde interpreto as aulas possui, em média, 16 alunos ouvintes, sendo 1 aluno surdo. Até o início desse curso nenhum aluno ouvinte havia tido contato com um aluno surdo.

A fim de mantermos sigilo sobre a identidade do aluno surdo, o chamaremos de Edgar. Edgar sempre estudou em escola particular, na sala de aula inclusiva sem a presença de intérpretes de Libras. Aos 15 anos de idade, fez um curso para aprender Libras na FENEIS de São Paulo. Seus pais são ouvintes, assim como os demais membros da família e sempre o incentivaram ao tratamento fonoaudiólogo, para que ele pudesse aprender por meio da língua oral e a escrita da Língua Portuguesa. É graduado em editoração gráfica e digital por uma faculdade particular da região central de São Paulo, em que teve o acompanhamento do IE. Atualmente, trabalha numa das principais empresas de portais de internet.

Após apresentarmos os participantes desta pesquisa, descreveremos a arquitetura do laboratório da sala de aula.

²⁵ A Certificação PMI (Project Management Institute) de reconhecimento para gerenciamentos de projetos com base nos padrões mundialmente reconhecidos. Disponível em: <<https://brasil.pmi.org/brazil/AboutUS.aspx>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

3.3 A ARQUITETURA DO LABORATÓRIO DA SALA DE AULA

O laboratório da sala de aula possui capacidade para 32 alunos, tem um computador instalado na mesa do professor, que realiza as chamadas (*on-line*), conecta o *pendrive*, acessa a internet, uma cadeira para o professor, que fica no canto direito da sala próximo à janela e um quadro branco.

A sala possui oito mesas tipo bancada, sendo quatro de cada lado da sala. Em cima das bancadas há quatro computadores, um para cada aluno; um aparelho de *data show* fixado no centro do teto em frente à lousa sobre a qual se encontra a tela de projeção, em que o professor regente ministra as aulas. Os computadores são utilizados por professores e alunos.

A pesquisadora-intérprete senta-se em frente ao aluno surdo, ambos ficando de lado para a lousa (conforme ilustração da Figura 1).

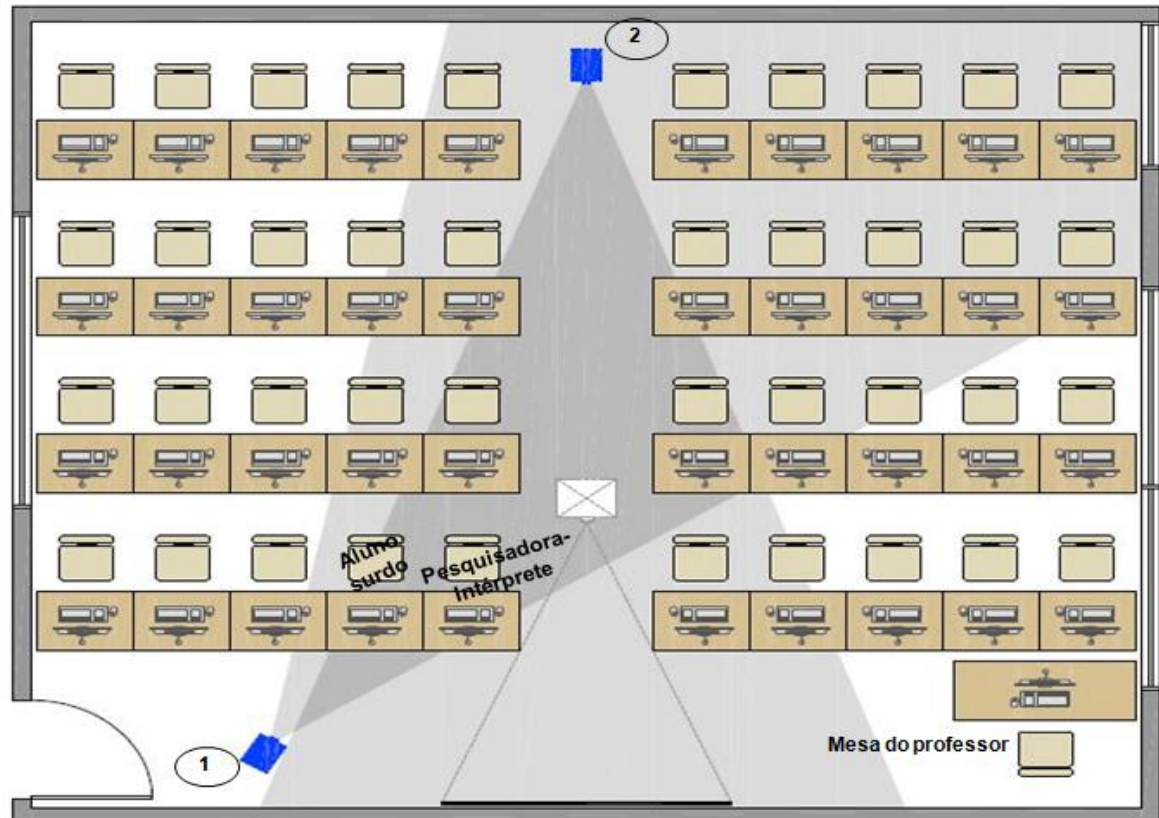


Figura 1: Layout da sala e posicionamento das câmeras.

Fonte: A autora.

O espaço na sala de aula que o IE vai ocupar para exercer a sua atividade de interpretação é muito importante. Lacerda (2009) salienta que o espaço de ocupação interfere significativamente na atividade para que o aluno desempenhe bem seu papel, sem incomodar o professor e os demais colegas da sala.

Normalmente, o IE combina com o aluno surdo um lugar para ambos se posicionarem, ficando visualmente confortável tanto para o aluno como para o IE. Na maioria dos casos, o aluno surdo e o IE sentam-se um em frente ao outro, ficando o profissional de costas para a lousa.

No entanto, aqui neste contexto, por conta da disposição da sala de aula e das bancadas, o aluno e IE posicionam-se de maneira contrária à descrita acima, (conforme a Figura 1), a pesquisadora senta-se de frente para o aluno e ambos ficam de lado para a lousa.

É importante ressaltar que a decisão da disposição que ambos ocupam dá-se pela necessidade de manuseio do computador, no qual a pesquisadora brevemente realiza pesquisas na internet e faz anotações de possíveis dúvidas que podem ocorrer no decorrer das explicações do professor na aula, e o aluno executa os exercícios ou os comandos sempre que solicitado pelo professor. O computador também serve como um meio que, além de não atrapalhar o professor, contribui de maneira significativa para a aprendizagem do aluno surdo.

3.3.1 Procedimentos da pré-coleta dos dados

Nesta seção apresento os procedimentos para a pré-coleta dos dados. Realizamos gravação em áudio e vídeo de uma turma do curso de pós-graduação MBA em Desenvolvimento de Aplicações Java – SOA, para o qual, desde março de 2014 (com previsão de término para março de 2015), realizei interpretação de aulas ministradas por professores de diversas disciplinas para o aluno surdo desse curso.

Participaram deste estudo: três professores ouvintes, regentes do curso MBA em SOA, eu (como pesquisadora-intérprete), um aluno surdo, adulto, profissional da área de *Java Script* – linguagem para programação em navegadores *web*.

No início de nossa pesquisa apresentamos a proposta deste estudo para o aluno surdo, questionando sobre seu interesse em colaborar conosco. Após ele assinar e aceitar ser filmado durante algumas aulas e demos sequência ao trabalho. O professor e os demais alunos da sala também foram comunicados e assinaram a proposta de que as aulas seriam filmadas e gravadas para posterior análise do material. Com a intenção de solicitar a autorização das filmagens para a coleta de dados, o diretor da faculdade foi informado sobre a pesquisa e autorizou as filmagens para fins acadêmicos.

Esses fatos propiciaram à pesquisadora-intérprete, no momento da análise dos dados, observar o processo de construção de sentidos e as relações dialógicas que se desenvolvem entre a intérprete e o aluno surdo, juntamente com a relação de parceria entre a intérprete e o professor regente da sala de aula.

3.3.2 Instrumentos e procedimentos para coleta e análise dos dados

No mês de setembro do ano de 2014,²⁶ iniciamos os procedimentos para a coleta e análises dos dados. As aulas analisadas ocorreram num curso de pós-graduação, MBA em Java - SOA, durante as disciplinas EJB 3.0,²⁷ Metodologia de Desenvolvimento Ágil e Metodologia de Projeto e Pesquisa, ministrada por professores ouvintes regentes. As aulas são expositivas e, em algumas delas, os grupos se dividiam, conforme orientado pelo professor.

Durante um semestre, gravamos cinco aulas, com duração em média de três horas cada. Para isso utilizamos: duas câmeras de áudio e vídeo em *HD*, cada câmera apoiada por um tripé, uma das câmeras, posicionada à frente da PI (pesquisadora-intérprete) e do aluno surdo, a outra posicionada no fundo da sala de aula, a fim de capturar as imagens por todos os ângulos.

Os *slides* e as anotações feitas pelo professor na lousa, as interações dialógicas dos participantes e os demais alunos da sala, a descrição e o contexto desta pesquisa dentro da sala de aula, foram registrados por meio de anotações em um computador fixado sobre a mesa, tipo bancada, dentro da sala de aula.

Para isso, os dados foram analisados da seguinte forma: num primeiro momento, na intenção de transcrever os trechos principais para análises dos dados, todos os vídeos foram observados minuciosamente, de maneira que cada detalhe não passasse despercebido e, numa tela de edição Word, foram feitas as anotações sobre as explicações dos momentos considerados mais relevantes, a fim de responder as perguntas desta pesquisa.

²⁶ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; a assinatura do aluno surdo, o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (Anexo x) e para fins acadêmicos, o que possibilitou a publicação dos resultados pela pesquisadora-intérprete.

²⁷ O EJB3.0 consiste em fornecer um desenvolvimento rápido e simplificado de aplicações Java com base em componentes distribuídos, transacionais, seguros e portáteis.

3.3.3 Categoria de análise

Considerando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelo intérprete de Libras em sala de aula O objetivo desta seção consiste em apresentar as categorias para a análise dos dados coletados e a importância do processo de tradução. Para isso, nos apoiamos em Barbosa (2004), que apresenta os procedimentos de tradução e interpretação entre as línguas orais, e Santiago (2012) que, baseado na concepção de procedimentos de Barbosa, define os processos de tradução e interpretação entre o português e a Libras. Exporei os conceitos de cada autora mencionada, que servirão como categorias de análise para esta pesquisa.

3.3.4 Procedimentos de tradução e interpretação

As definições dos procedimentos de tradução e interpretação entre as línguas orais, conforme descritos por Barbosa (2004), apresentam uma série de procedimentos baseados nos estudos da tradução e interpretação que possibilitam a categorização dos procedimentos técnicos da tradução, relacionando com o grau de divergência entre a Língua Oral (LO) e a Língua Traduzida (LT).

Sobre os procedimentos de tradução pesquisados por Barbosa (2004, p. 11), a autora define a tradução como “uma atividade humana realizada através de estratégias mentais empregadas na tarefa de transmitir significados de um código linguístico para outro”. De acordo com a autora, existem 14 procedimentos de tradução e interpretação agrupados em quatro categorias, conforme podemos ver na tabela a seguir.

Procedimentos de Tradução e Interpretação	
Barbosa (2004)	
Convergência do sistema linguístico, do Estilo e da Realidade Extralinguística	
<u>Tradução palavra por palavra</u> : determinada pelo segmento textual (palavra, frase, oração), ou seja, com os mesmos significados mantêm-se na língua alvo as mesmas categorias, ordem sintáticas e vocábulos da língua fonte.	<u>Tradução literal</u> : definida como aquela em que se mantém uma fidelidade semântica estrita, adequando, porém, a morfossintaxe às normas gramáticas da língua de tradução.

Divergência do sistema linguístico	
Barbosa (2004)	
<u>Transposição</u> : baseia-se na mudança de categoria gramatical de elementos que constituem o segmento a traduzir.	<u>Modulação</u> : consiste em reproduzir a mensagem do texto na língua fonte para o texto na língua alvo, porém é importante considerar o modo como as línguas interpretam a experiência do real.
<u>Equivalência</u> : este procedimento substitui um segmento de texto da língua fonte para outro segmento da língua alvo que não o traduz literalmente, mas que lhe é funcionalmente equivalente, por exemplo, provérbios, ditos populares entre outros.	

Divergência da realidade extralinguística	
Barbosa (2004)	
<u>Transferência</u> : consiste em introduzir elementos textuais da língua fonte na língua traduzida.	<u>Decalque</u> : o decalque consiste em traduzir literalmente sintagmas ou tipos frasais da língua no texto de língua de tradução. São dois tipos de decalque - de tipos frasais e de tipos frasais ligados aos nomes de instituições.
<u>Adaptação</u> : é o limite extremo da tradução, aplica-se nos casos em que a situação toda a que se refere a língua de origem não existe na realidade extralinguística da língua traduzida.	

Divergência do estilo	
Barbosa (2004)	
<u>Omissão VS. Explicação</u> : são dois procedimentos intimamente ligados. A <u>omissão</u> consiste em omitir elementos da língua fonte que são desnecessários na língua-alvo ou excessivamente repetitivo. <u>Explicação</u> : é o inverso da <u>omissão</u> , ou seja, o que na língua de origem é omitido, na língua de tradução deve ser explicitado.	<u>Compensação</u> : consiste em deslocar um recurso estilístico, ou seja, quando não é possível reproduzir do mesmo ponto da língua fonte um recurso estilístico usado na língua-alvo, por exemplo, em figuras de linguagem.
<u>Reconstrução de períodos</u> : A reconstrução consiste em redividir ou reagrupar os períodos e orações da língua fonte para a língua traduzida;	<u>Melhorias</u> : este procedimento consiste em não se repetirem na tradução os erros de fato ou outros tipos de erros cometidos na língua traduzida preservando o sentido.

Concordamos com Barbosa no que se refere às estratégias mentais e de transferência de significados de um código linguístico para outro, visto que o processo de tradução requer organizações mentais. No entanto, pensando segundo a perspectiva bakhtiniana, mais especificamente na compreensão dialógica da linguagem, destacamos Santiago (2012), que entende a tradução/interpretação como a transferência de “sentido” de uma língua para outra, de uma pessoa para outra, de uma cultura para outra, ancorada a uma rede de significações, nem sempre passível de análise completa e acabada.

Sobre os procedimentos de tradução entre as línguas, português e Libras, abordados por Santiago (2012), detalharemos a seguir.

3.3.4.1 Procedimentos de tradução e interpretação entre as línguas português e a Libras.

Apresentamos os procedimentos de tradução e interpretação com base em Santiago (2012). Procedimentos em correspondência entre o português e a Libras, a autora caracteriza alguns elementos linguísticos que podem estar relacionados a cada procedimento.

Sobre os procedimentos de tradução descritos neste trabalho são apresentados os elementos linguísticos da Libras: a soletração manual; a inicialização; a topicalização; as expressões idiomáticas e metáforas; os marcadores manuais; pergunta retórica; o uso do espaço mental *token* e os classificadores.

Santiago (2012, p. 53) ressalta que esses elementos “não representam o todo da materialidade linguística da Libras”, e esclarece “o contexto da enunciação, de quem e para quem a mensagem é designada [...], não podem ser divorciadas destas definições linguísticas”. Desse modo, considerar o contexto no qual participamos torna-se essencial para a compreensão de sentidos produzidos na língua alvo.

Procedimentos de Tradução e Interpretação	
Santiago (2012)	
Convergência do sistema linguístico, do Estilo e da Realidade Extralinguística	
<p><u>Tradução palavra por palavra</u>: segundo a definição de Santiago (2012), a tradução palavra por palavra do português para a Libras corresponde ao que chamamos de “português-sinalizado”, que na maioria das situações é inadequado às necessidades enunciativas produtoras de sentido nas línguas de sinais, pois não contempla o sistema linguístico da língua alvo.</p>	<p><u>Tradução literal</u>: em discursos acadêmicos e formais a tradução literal é muito utilizada por conta da necessidade de aproximação das duas línguas - português e Libras. A autora acrescenta ainda que neste procedimento a sintaxe pode ser alterada de acordo com as normas gramaticais da língua de tradução. Na tradução literal, pode-se identificar o recurso linguístico de <u>topicalização</u> da Libras, ou seja, um recurso que é utilizado nas duas línguas e são praticamente os mesmos, porém a estrutura sintática é alterada e mantém somente a semântica.</p>

Divergência do sistema linguístico	
Santiago (2012)	
<p><u>Transposição</u>: a característica da <u>intensidade</u> do sinal, se mais rápido ou devagar, pode ser observada neste procedimento de transposição, ou seja, os movimentos (suaves ou lentos), e as <u>expressões não manuais</u> (face e ombros) alteram a intensidade do sinal.</p>	<p><u>Modulação</u>: neste procedimento de tradução as <u>expressões idiomáticas</u> ou <u>metáforas</u> são bastante comuns tanto no português como na Libras, porém, é importante que o tradutor/intérprete conheça e estude as possibilidades de sentido que elas, as expressões, carregam.</p>
<p><u>Equivalência</u>: Santiago (2012) explica que as expressões idiomáticas da Libras são de fáceis pesquisas, estando muitas delas dicionarizadas já na língua de sinais, embora sejam muitas, ainda são pouco estudadas, isto porque os intérpretes optam por outros procedimentos de tradução, por exemplo, a explicação.</p>	

Divergência do estilo	
Santiago (2012)	
<p><u>Omissão VS. explicitação</u>: no geral a omissão de termos do português é recorrente na tradução para a língua de sinais, como a omissão de verbos de ligação ou pronomes relativos, pronomes oblíquos, alguns pronomes de tratamento, locuções adverbiais e adjetivas, entre outros termos que não se apresentam necessariamente na Libras. Ao contrário</p>	<p><u>Compensação</u>: neste procedimento de compensação ao traduzir para a Língua de Sinais, Santiago (2012) explica que a rima representa um recurso estilístico que não provoca tantos efeitos de sentidos para o interlocutor surdo, por isso, o uso dos <u>classificadores em Libras</u>²⁹ pode representar um recurso estilístico</p>

²⁹ Para Felipe (2007, p. 142) classificadores são configurações de mãos que relacionam coisas, pessoas, animais ou veículos e funcionam como marcadores de concordância.

<p>da omissão, na tradução os termos devem ser explicitados e uma forma da explicitação ocorrer na Libras é quando se faz uso do <u>espaço mental token</u>²⁸ (MOREIRA, 2007), ou seja, quando se definem referentes locais no espaço de sinalização e o tradutor sente necessidade de explicitar o referente, porque essa informação ficou obscura e precisa ser retomada.</p>	<p>compensatório no processo de tradução interpretação.</p>
<p><u>Reconstrução de períodos:</u> na interpretação de períodos, do português para a Libras é comum identificar o uso da <u>pergunta retórica</u> e o uso desse elemento linguístico é comum nas enunciações em Libras, explica que esse estilo é facilmente utilizado pelos tradutores/intérpretes de Língua de Sinais.</p>	<p><u>Melhorias:</u> o procedimento de melhoria acontece quando ocorre a interpretação do português falado para a Libras, no momento do uso da listagem, erros que não acontecem no português escrito na fala são frequentes. Santiago (2012, p. 46) diz que “<i>o uso de marcadores manuais evita o erro de listagem no momento da interpretação</i>”. Sobre os marcadores manuais, Santiago (2012 apud ALBRES, 2008, p. 43) diz que “<i>os dedos de uma das mãos podem ser usados como um marcador, um ponto manual a ser retomado, o emissor pode apontar para os dedos e demarcar que neles estão os elementos do discurso (pessoa, objeto)</i>”.</p>

²⁸ Para Moreira (2007, p.47) o espaço mental *token* é um espaço integrado, em que entidades ou as coisas das quais se quer falar são representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico (...). Nas línguas de sinais essa representação sob a forma de token é projetada no espaço que fica em frente ao corpo sinalizador (espaço de sinalização).

Divergência da realidade extralinguística

Santiago (2012)

Transferência: geralmente este procedimento de transferência incide na soletração manual da palavra traduzida do português para a Libras, veremos a seguir algumas variações deste procedimento: o estrangeirismo - em que essa forma de transferência também pode ser chamada de empréstimo linguístico, ou seja, quando esses termos incorporados à língua de tradução com a mesma forma do outro idioma; estrangeirismo com explicação - quando esse termo trazido da língua de origem é desconhecido pelos falantes da língua de tradução, ele pode vir acompanhado de uma explicação diluída no texto; a transliteração - é a substituição de uma convenção gráfica pela outra, quando duas línguas envolvidas na tradução são de extrema divergência não possuindo sequer o alfabeto em comum. Este não é o caso de procedimento evidenciado entre o português e a Libras que utilizam o mesmo alfabeto para a escrita/soletração³⁰; aclimação - processo pelo qual os empréstimos linguísticos são adaptados à língua, raramente evidenciada na tradução de línguas orais, pode ser mais facilmente encontrada na tradução/interpretação do português para a Libras com mais frequência no espaço educacional. Isso porque é comum que novos termos em português e seus conceitos sejam apresentados aos alunos surdos e os intérpretes acabam por recorrer à aclimação, criando sinais para esses termos com o uso na inicialização³¹, os novos sinais em geral carregam as iniciais ou a sigla para facilitar ao aluno recordar a palavra em português e por muitas vezes a inicialização já está convencionada na língua de sinais; transferência com explicação - é quando na interpretação onde termos técnicos do português precisam ser apresentados na interpretação, ou seja, soletrados manualmente no momento da interpretação, porém a sua apresentação não é suficiente para a construção do sentido por parte do interlocutor, logo, pede a complementação de

³⁰ Segundo Santiago (2012), na ausência de um sinal específico em Libras, a soletração é utilizada para apresentar um termo técnico da palavra.

³¹ Segundo consta nos estudos de Santiago (2012, p. 49), a inicialização é entendida como empréstimo linguístico que está diretamente ligado ao elemento de intercessão das duas línguas, o alfabeto manual. Nestes casos o sinal é formado levando em consideração a primeira ou todas as letras que compõem a palavra correspondente a ele, sendo mais uma vez as letras (parâmetros próprios à escrita) convertidas em configurações de mão (parâmetros próprios à língua de sinais).

<p>uma breve explicação; <u>explicação</u> - a explicação pode substituir alguns termos utilizados na língua de tradução sem nenhum prejuízo à completude da mensagem, esse procedimento é bastante utilizado na interpretação do português para a Libras.</p>	
<p><u>Decalque</u>: esse procedimento pode acontecer evidenciando a interpretação literal de um segmento de texto ou pela soletração manual do nome de uma instituição.</p>	<p><u>Adaptação</u>: a adaptação do português para a Libras pode ser evidenciada quando o conteúdo da mensagem envolve o uso dos sentidos ou de formas de enunciação, ouvir/ver, falar/sinalizar, sendo, mais ou menos, a principal diferença entre os interlocutores destas duas línguas, que envolve na produção de hábitos e costumes.</p>

Apresentados e definidos os procedimentos de tradução e interpretação, passaremos a seguir para a próxima seção.

3.3.5 O Sistema de Transcrição *Elan*

Nesta sequência, apresentamos o sistema de transcrição utilizado na pesquisa. Segundo Bolgueroni (2013 apud DU BOIS *et al.*, 1990, p. 2), “*entende-se por sistema de transcrição, o processo de criar uma representação escrita de um evento de fala, de forma a torná-lo possível para pesquisas no discurso*”.

O sistema de transcrição ELAN representa um *software* desenvolvido pelo Instituto Max Plank de Psicolinguística. A vantagem deste sistema de transcrição é que ele permite anotar todos os detalhes de sinalização, sinais manuais e não manuais.³² É utilizado nos cursos de Letras/Libras da UFSC e no grupo de pesquisa “Estudo da Comunidade Surda: Língua, Cultura, História”, coordenado pelo professor Leand Mc Cleary, da Universidade de São Paulo (USP).

A imagem abaixo nos mostra a tela do *software ELAN*, utilizada nesta pesquisa para transcrever os dados coletados.

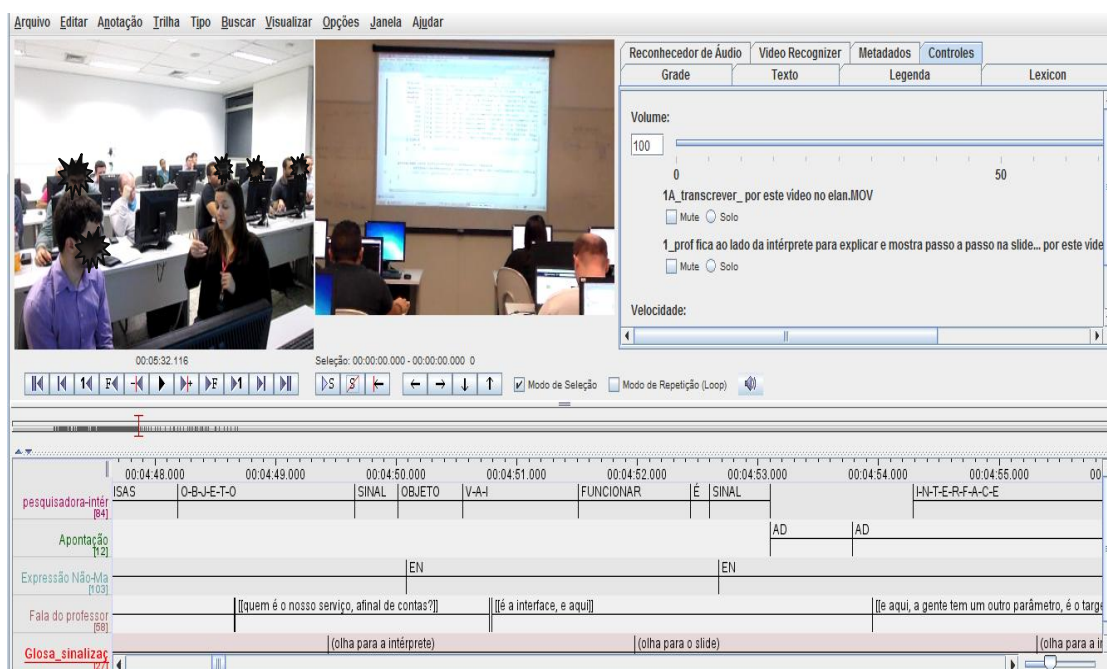


Figura 2: Tela do *ELAN*, com trilhas já criadas e anotações feitas.

Fonte: A autora.

³² Recursos linguísticos característicos das Línguas de Sinais.

Justificamos a escolha desse sistema por seu uso relacionado às pesquisas de Língua de Sinais, com diversas finalidades, como: criação de banco de dados em Libras, edição, visualização e busca de anotações por meio dos dados de áudio e vídeo. O sistema concede realizar anotações associadas a trechos dos vídeos de modo que cada anotação selecionada possibilite a localização e exibição do vídeo de maneira sincronizada, logo, conforme Oliveira (2014), permite um tipo de registro que represente os sinais para servirem como referência para as análises das produções em sinais.

Nesse contexto, o sistema de transcrição permitiu à pesquisadora-intérprete, no momento da análise dos dados, observar o processo de construção de sentidos e significados e as relações dialógicas que se desenvolvem entre IE e o aluno surdo, juntamente com a relação de parceria entre esse profissional da Língua de Sinais e o professor da sala de aula.

Pesquisadores das diversas áreas relacionadas da Língua de Sinais têm utilizado o ELAN em suas investigações linguísticas. Vejamos, como exemplo, as pesquisas realizadas por Pizzio (2006, 2011), Moreira (2007), Leite (2008), além das citadas, Nascimento (2011), Santiago (2012), entre outros.

Tendo em vista a importância do sistema de transcrição utilizado nesta pesquisa, Quadros (2014) destaca que as transcrições servem como base dos dados para a realização das análises e auxiliam o pesquisador a organizar e manter os dados documentados de todas as decisões para as análises.

Sobre o modelo de transcrição, utilizamos a imagem do ELAN com duas câmeras, sendo a transcrição feita em glosa e descrição dos aspectos não manuais da Libras em uma tabela. Para Santiago (2014), o uso da glosa consiste numa estratégia de aproximar visualmente os textos do português e a Libras. Considerando que a Libras é uma língua de modalidade gestual-visual, essa forma de transcrição permite colocar em discussão os sentidos circulantes nas enunciações do português e da Libras, como apontou Santiago.

Segundo Mc Cleary, Viotti e Leite (2010), a transcrição possui uma pauta contendo várias trilhas separadas, cada uma delas relacionadas a um aspecto da sinalização. Para tanto, organizamos as sequências das trilhas da seguinte forma: pesquisadora-intérprete; apontação; expressão não manual; fala do professor; Glosa sinalização do aluno.

Desse modo, o objetivo desse sistema de transcrição nos permitiu observar e analisar, por meio das categorias já citadas acima, associando a negociação de significados com o aluno surdo e compreender a construção desses elementos durante a interpretação da Libras no contexto acadêmico.

[...] diferentes trilhas possibilitam a sincronização da imagem do vídeo com a transcrição no momento exato em que é realizado, além disso, as trilhas permitem que sejam registrados os momentos de fala, de dúvidas e análises que a pesquisadora-intérprete observou durante os vídeos (LEITE, 2009 apud TESSER, 2014).

Esses motivos nos levaram a descrever o processo de interpretação da língua portuguesa para a Língua de Sinais.

Abaixo, as sequências das trilhas com os marcadores que utilizamos nos vocabulários controlados³³ durante a transcrição.

NOME DA TRILHA	DESCRIÇÃO
Glosa_pesquisadora-intérprete	* Registro do processo de interpretação da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais.
Fala do aluno professor:	* Registro do discurso realizado pelo professor em sala de aula.
Apontação	* Anotações dos apontamentos no espaço: - AE: Apontação para esquerda; - AD: Apontação para direita; - AF: Apontação para frente; - AT: Apontação para trás; - AB: Apontação para baixo; - AC: Apontação para cima.
Expressão não manual	* Descrição da expressão não manual. SF : Sobrancelhas franzidas; SL: Sobrancelhas levantadas; LO: Lance dos olhos; BHI: Bochechas infladas; BHC: Bochechas contraídas; TLD: Movimento do Tronco, lado direito; TLE: Movimento do tronco, lado esquerdo; TF: Tronco para frente; TT: Tronco para trás; EN: Expressão neutra.
Glosa_sinalização do aluno	* Registro das glosas, de Libras para Português.

Figura 3: Sequência das trilhas com os marcadores utilizados no vocabulário controlado.

Fonte: A autora.

³³ Baseado em McCleary, Viotti e Leite (2010), refere-se a um repertório fechado de possibilidades de anotação que pode ser previamente inserido e depois utilizado como base para todos os arquivos de anotação.

Portanto, percebemos que, diante desta ferramenta tecnológica, uma nova geração de pesquisadores surdos e ouvintes têm utilizado o ELAN como metodologias sofisticadas com naturalidade e excelentes resultados (ALBRES, 2014).

A seguir, apresento detalhadamente como cada uma das trilhas do modelo foi empregada nesta pesquisa.

3.4 DOS DADOS COLETADOS E DAS TRANSCRIÇÕES

O objetivo desta seção é apresentar a descrição dos dados coletados e a forma de transcrição utilizada, além de expor o movimento de como ocorrem as aulas nesta investigação.

Para darmos início ao processo de transcrição e análise foi utilizado o programa ELAN (ver Figura 2), a fim de sincronizar dois vídeos, o vídeo 1, focalizando a pesquisadora-intérprete e o aluno; vídeo 2, com a função de realizar uma compreensão do cenário da sala, registrando as interações e acontecimentos na sala de aula.

Cabe ressaltar que na Língua de Sinais, por se tratar de uma língua visuo-espacial, a realização desse registro escrito torna-se complexa para o leitor em português, a pesquisadora-intérprete precisou realizar várias escolhas consideradas relevantes sobre o que deixar registrado.

McCleary, Viotti e Leite (2010, p. 267) salientam que, *“o pesquisador precisa constantemente tomar decisões sobre o que registrar e o que não registrar, sem saber ao certo a relevância daquela observação para o funcionamento da língua e tendo em vista esse contexto”*. Para superar essa dificuldade tem sido adotada uma variação de um sistema de glosas, isso significa que, uma palavra em português (ou qualquer outra em língua oral) é grafada em maiúsculo como representação do sinal manual ou com sentidos equivalentes.

Com base em Souza (2013 apud QUADROS; SOUZA, 2008, p. 186a), entendemos que a glosa, recurso utilizado neste trabalho, é um método de trabalho cujo objetivo consiste na busca por um modelo de escrita que consiga representar os sinais. Com base na citação anterior, podemos entender que esse recurso serve como ajuda para o leitor.

Em discussões sobre a transcrição da Língua de Sinais, observamos que,

Por sua vez, intercalam as glosas dos sinais manuais com comentários, entre parênteses. Tal apresentação dos dados acaba ocultando fenômenos importantes para uma análise textual, como repetição, paralelismos estruturais e subordinação. Ao mesmo tempo, mistura a descrição com a interpretação. Exemplificações, como “expressão facial de pergunta” [ou de concordância/ de entender/de atenção] são ambíguas entre descrições de um determinado conjunto convencionalizado de traços faciais e interpretações globais e intuitivas da expressão facial naquele contexto específico (MCCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010, p. 267 apud PEREIRA; NAKASATO, 2002).

Para tornar a leitura destes dados mais clara, em comparação com o sistema de transcrição adotado neste trabalho, alguns recortes, um pouco mais extensos dos vídeos, são analisados com os sentidos escritos em língua portuguesa.

Em termos históricos, acredito ser pertinente apresentar, ainda que brevemente, um dos primeiros registros de glosa utilizado como procedimento de transcrição linguística, para contextualizar o leitor sobre esse método já utilizado em ambientes acadêmicos e, assim, contribuir em outras pesquisas que poderão vir a se basear nesta.

Identificado por Cokely (2012), um dos primeiros registros que se tem do uso de glosas, utilizando esse procedimento de transcrição entre uma língua oral e uma língua de sinais, a utilização desse procedimento é de grande importância no contexto acadêmico da Língua de Sinais Americana (ASL), esse autor, nos Estados Unidos, utilizou esse recurso para fazer transcrições de textos interpretados em ASL, utilizados em palestras, discursos e seminários.³⁴

³⁴ Mais detalhes sobre esse item ver em: *A performance pré-tradutória do uso de glosas com símbolos - Estudos da Língua de Sinais I* (2013).

Abaixo, apresentamos um quadro-síntese com a legenda e as cores correspondentes das trilhas de transcrição dos vídeos.

Trilha vermelha: Glosa_Pesquisadora-Intérprete.	Sinalização: Letras em CAIXA ALTA ²⁴ . Fala/Oralização: Letras em caixa baixa Entre parênteses (...): Informações Complementares da Pesquisadora-Intérprete em <i>itálico</i> .
Trilha verde: Apontação	Uso do vocabulário controlado
Trilha azul: Expressão Não Manual	Uso do vocabulário controlado
Trilha cinza: Fala do Professor	Fala/Oralização: Letras em caixa baixa, entre dois colchetes [...]. Entre parênteses (...): Informações Complementares da Pesquisadora-intérprete em <i>Itálico</i> .
Trilha preta: Glosa_sinalização do aluno surdo.	Sinalização: Letras em CAIXA ALTA. Entre parênteses (...): Informações Complementares da Pesquisadora-intérprete em <i>Itálico</i> .

Figura 4: As trilhas utilizadas.

Fonte: A autora.

A apresentação dos dados ficou organizada da seguinte forma: a) recorte das imagens, a fim de contextualizar a situação em sala de aula; b) vídeos transcritos, cujos participantes têm seus rostos apagados, mantendo assim suas identidades em sigilo.

Para descrever e analisar os dados desta pesquisa consideramos a linguagem como um fio condutor, permitindo assim, conforme Bakhtin (1975/2009), compreender que o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, e sim compreendê-la num contexto concreto preciso.

Por esse motivo, refletir sobre a atuação do intérprete de Libras no contexto educacional é um processo. Rever suas práticas, significa entender e repensar sobre seu agir, permitir a construção de novas possibilidades e estratégias interpretativas, percebendo suas limitações; reconstruir suas práticas em sala de aula.

A coleta dos dados foi realizada em duas aulas durante as disciplinas: EJB 3.0, com duração em média de 7 horas de filmagem; duas aulas na disciplina Metodologia de Desenvolvimento Ágil, com 9 horas de filmagem; e 2 horas das aulas de Desenvolvimento de projeto Corporativo – SOA³⁵, com 6 horas de filmagem. Somando em média um total de 18h30.

Mencionamos como ocorreram as aulas, geralmente expositivas, conforme ilustração da Figura 5, o professor apresenta os conteúdos por meio dos *slides*, realiza esquemas na lousa durante a explicação, logo depois apresenta modelos e exemplos de exercícios, utilizando como recurso uma tela de editor de códigos³⁶, específico para linguagens de programação e em algumas situações, também, pode ocorrer que durante as aulas organiza algumas atividades em grupos ou exercícios individuais.

No caso das atividades em grupo, em concordância com o aluno surdo, a intérprete, sempre que necessário, acompanha o aluno durante as dinâmicas.

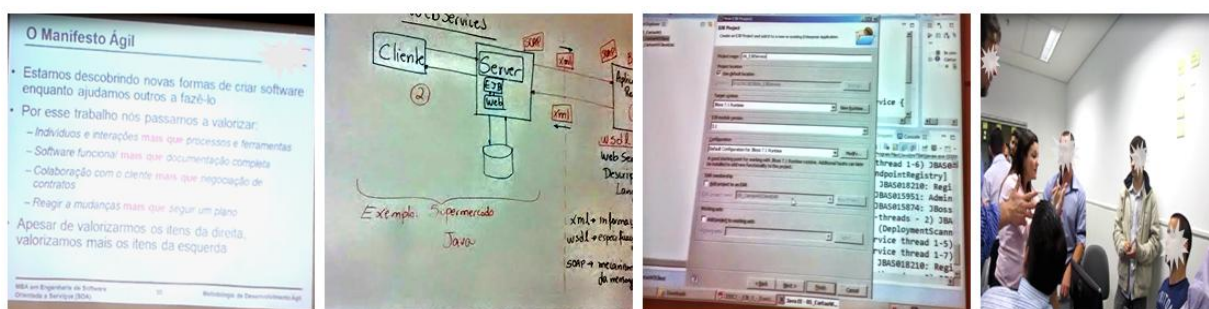


Figura 5: Aulas de EJB 3.0 e Metodologia de Desenvolvimento Ágil.

Fonte: A autora.

³⁶ O editor de texto é um aplicativo de edição de arquivos/ficheiros de texto e pode ser usado para alterar arquivos de configuração e linguagem de programação de código fonte.

Sempre que necessário, durante as aulas a pesquisadora-intérprete realizou algumas anotações na tela de edição Word – informações que julgou relevantes por abordarem os termos específicos da linguagem de programação Java.

Diante do cenário apresentado, esse processo é um movimento constante, em que a pesquisadora-intérprete interage com o seu meio e vice-versa, é um movimento cíclico, de acordo com Lacerda (2009).

3.5 CREDIBILIDADE DE PESQUISA

A credibilidade deste trabalho foi sendo construída ao longo de todo o mestrado, por meio de discussões e reflexões com colegas, grupos de estudo, apresentação de pôsteres, palestras e participação em simpósios e congressos. Submetemos essa pesquisa a várias discussões em Seminários de Orientação com a Professora Dr^a. Angela B. C. T. Lessa e colegas, mestrandos e doutorandos, bem como em Seminários de Pesquisa dos grupos ILCAE³⁷ e LACE,³⁸ realizados na PUC-SP. Além disso, a apresentação deste trabalho foi discutida em simpósios e congressos promovidos pela UFSC - SC, PUC - SP, ICLOC - SP³⁹. São eles:

- A) 4º Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução & Interpretação de Libras e Língua Portuguesa;
- B) Fórum LACE: Hiperconectando Escolas ao Redor do Mundo: Multiletramentos e Multimodalidade na Escola;
- C) V Congresso ICLOC: Práticas na sala de aula.

³⁷ ILCAE (Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais). Tem por objetivo promover espaços de discussões de questões relativas a cenários educacionais, produzindo e divulgando conhecimento na área de Linguística Aplicada, em sua interface com a Educação e a Psicologia. Disponível em: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6675293906544437> >. Acesso em: 23 jul. 2015.

³⁸ LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar). O foco principal é a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2544910924106098>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

³⁹ Instituto Lourenço Castanho (ICLOC), anualmente organiza um congresso cujo objetivo consiste em apresentar várias experiências de profissionais voltados à educação com propostas metodológicas e didáticas.

Todas essas apresentações permitiram reflexões importantes, que possibilitaram repensar e transformar a pesquisa. Os questionamentos foram importantes para que as ideias da própria pesquisadora pudessem se tornar mais claras em relação à teoria e prática.

Passemos, na seção seguinte, à análise e discussão dos dados.

SEÇÃO 4 A ANÁLISE DOS DADOS

Se o jardineiro decidir avaliar somente os frutos maduros ou colhidos da macieira, não poderá determinar o estado do seu pomar. As árvores em amadurecimento também devem ser levadas em consideração

(Newman & Holzman 2002, p. 72)

Início esta seção com uma citação feita por Newman e Holzman, sobre Vygotsky, porque, de fato, os dados revelam que o estado de desenvolvimento do indivíduo nunca se define somente pelo que está maduro, mas por aquelas funções que estão em processo de amadurecimento.

Nesse sentido, para investigarmos a questão do intérprete de Libras como mediador da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior, nesta seção, apresentamos as análises dos dados coletados nas aulas do curso de pós-graduação em MBA em SOA, com base em Barbosa (2004) e Santiago (2012). Esta seção está organizada em quatro aulas, sendo que a Aula 1, contém dois excertos.

Aula 1

Aula da disciplina EJB 3.0, ministrada pelo professor titular da turma, da qual selecionamos dois excertos para análise. Passemos a eles.

Vemos o professor explicando o uso dos comandos necessários para descrever serviços como coleções de *endpoints*⁴⁰ de comunicações capazes de trocar mensagens (parte A da imagem 6). Ele detalha o passo a passo que o recurso **serviço**⁴¹ requer na atividade de programação e apresenta os exercícios em uma tela de edição de códigos, mostrando os modelos que podem ser utilizados a fim de

⁴⁰ É o ponto final da conexão onde os arquivos HTML ou *Active Server Pages* estão expostos. *Endpoints* fornece as informações necessárias para tratar de um terminal de serviço da Web. Fornece uma referência ou especificação que é usado para definir um grupo ou família de mensagens propriedades de endereçamento e dar características da mensagem *end-to-end*. Disponível em: <http://www.ehow.com/info_12212371_definition-service-endpoint.html>. Acesso em: 30 mar. 2015.

⁴¹ Serviço é um programa que interage com o sistema operacional de forma a produzir um resultado de acordo com o seu objetivo.

evitar a geração de erros no momento da execução; enquanto isso, os alunos realizam em seus computadores as instruções dadas pelo professor para execução dos serviços.

A IE (parte B da Figura 6) simultaneamente interpreta para o aluno a explicação do professor. Edgar visualiza os exercícios apresentados na tela de edição de códigos e executa os comandos no computador.

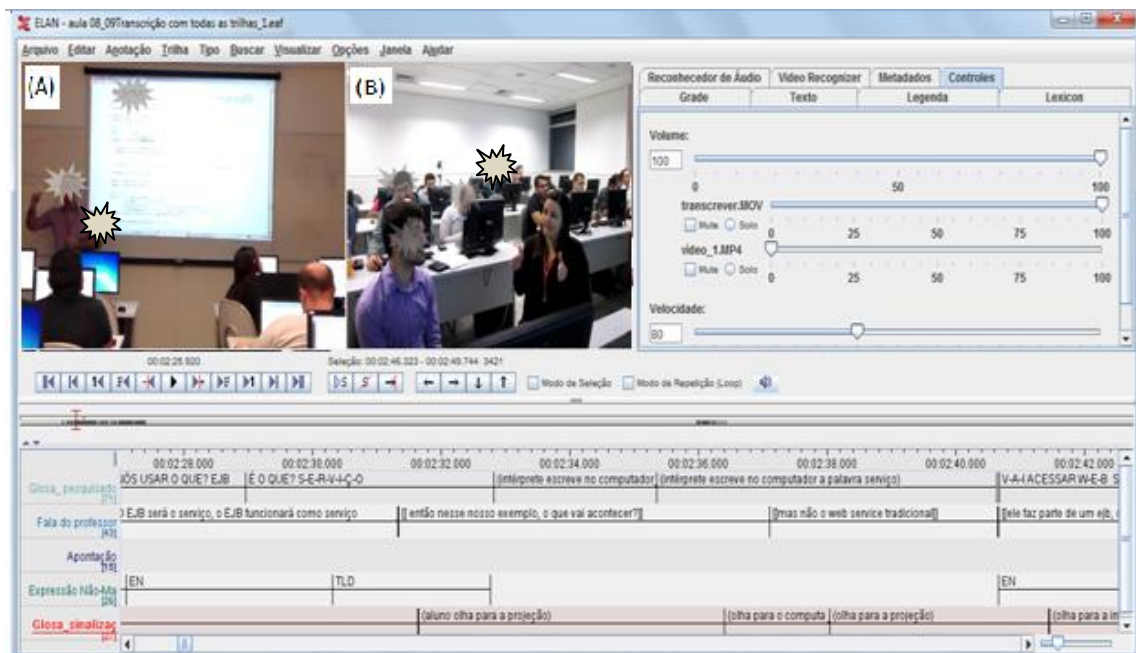


Figura 6: Ações da Intérprete e do professor.

Fonte: A autora.

Excerto 1

Fala do Professor	Intérprete Educacional	Aluno Edgar
[[o ejb será o serviço, o ejb funcionará como serviço]]	MAS NÓS USAR O QUE? EJB É O QUE? S-E-R-V-I-Ç-O ⁴² (intérprete escreve no computador a palavra serviço) VAI ACESSAR W-E-B S-E-R-V-I-C-E DENTRO E-J-B	(realiza exercício no computador e na sequência: olha para a projeção, computador e para a intérprete. Novamente, olha para a projeção e se volta para a intérprete, balançando a cabeça de maneira positiva)

A IE, no início da interpretação faz a pergunta: “**MAS NÓS USAR O QUE? S-E-R-V-I-Ç-O**”, essa opção tradutória da intérprete representa uma pergunta retórica; um questionamento que não tem como objetivo uma resposta, mas uma reflexão sobre a pergunta, uma maneira de perguntar em Libras muito comum. A pergunta retórica, conforme explica Santiago (2012), consiste num elemento linguístico utilizado em quase todos os âmbitos de tradução/interpretação para melhor compreensão do indivíduo surdo.

Constatamos também que a intérprete utilizou o recurso de soletração manual para fazer a palavra “**S-E-R-V-I-Ç-O**”. Um procedimento de transferência, conforme explicado por Barbosa (2004), empregado neste contexto, pelo fato de as duas línguas serem de modalidades diferentes e manter o termo da tradução na língua fonte.



⁴² Imagem disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xYqKmTH7kNA>>

A soletração manual ocorre porque, segundo Santiago (2012), na ausência de um sinal específico em Língua de Sinais, e para dar sentido à explicação do professor, o procedimento de transferência na Libras assume a forma de soletração. Utilizado na tentativa de suprir a falta de um determinado sinal, uma vez que a palavra não apresenta ainda um conceito formado, para explicar ao aluno Edgar.

Para Vygotsky (1934/2008), o indivíduo, ao receber uma mensagem, responde de diferentes maneiras, constrói significados conforme o seu contexto de vida e as suas experiências. A intérprete, neste momento, possivelmente considerou a linguagem do contexto acadêmico, característica que permeia este trecho para fazer suas escolhas tradutórias.

Na sequência, temos o momento em que a **“intérprete escreve no computador a palavra serviço”**. Pode-se dizer que na situação em que se encontra, na qual há outros recursos disponíveis, como o computador, ela procurou utilizar outras formas para garantir que Edgar realmente se apropriasse do conceito que está sendo objeto de ensino.

Ao escrever no computador a palavra **“serviço”**, mostrando ao aluno que esse é um termo importante, a intérprete utiliza esse equipamento como ferramenta para mediar a construção de um determinado significado, pois, de acordo com Vygotsky (1934/2007), a mediação consiste na condição para o desenvolvimento; por seu intermédio, as significações do mundo são apropriadas pelo indivíduo.

Finalizando este excerto, temos o momento que o professor, ao dar sequência sobre o uso do **“serviço”** na aula de *endpoint*, a IE interpreta: **“VAI ACESSAR W-E-B S-E-R-V-I-C-E DENTRO E-J-B”**. No contexto de mediação em análise, a IE, para garantir que Edgar se aproprie do sentido da palavra, opta por utilizar a soletração e a escrita de palavras importantes no computador. Além disso, percebemos que há um entendimento por parte do aluno surdo no que tange às expressões não manuais, quando Edgar **“olha para a intérprete - olha para a projeção na lousa - olha para a intérprete e novamente para a projeção”**, reforçando sua interação com a IE.

Durante a soletração podemos perceber que a intérprete procura apresentar o termo técnico da palavra ao aluno. Nessa perspectiva, temos como base Bakhtin (1934/2009), que explicita que a palavra não está somente no campo da significação: a busca pela compreensão do conceito “**serviço**” é percebida pelo aluno Edgar quando ele, “**balançando a cabeça de maneira positiva**”, demonstra de maneira assertiva a compreensão do tema da aula, visto que, ele atua no segmento de programação de dados.

Excerto 2

Fala do Professor	Intérprete Educacional	Aluno Edgar
[[lá do outro lado, apesar do meu..., apesar da minha classe implementar a interface ⁴³ conversor como nesse caso aqui]] (o professor aponta para a projeção e mostra o exemplo na tela de edição de códigos). [[do ponto de vista da web service [...] quem vai funcionar como serviço é a interface]]	USAR ACESSAR TRABALHO (serviço) MAS SIGNIFICA O QUE? TER CLASSE ⁴⁴ (intérprete olha para a projeção) C-L-A-S-S-E SINAL CLASSE DENTRO WEB	{ <i>olha para a intérprete – olha para a projeção na lousa – olha para a intérprete e novamente para a projeção</i> }



⁴³ Imagem disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3kuUxHUDRUK&feature=youtu.be>>.

A interface é um recurso muito utilizado em Java, bem como na maioria das linguagens orientadas a objeto, para “obrigar” a um determinado grupo de classes a ter métodos ou propriedades em comum para existir em um determinado contexto, contudo os métodos podem ser implementados em cada classe de uma maneira diferente. Disponível em:< <http://www.devmedia.com.br/entendendo-interfaces-em-java/25502> >. Acesso em: 30 set. 2014.

⁴⁴ Classe é um modelo ou especificação que define um tipo de objeto (ferramenta de comunicação entre o usuário e o seu programa), que apresenta um agrupamento de dados e procedimentos definidos na classe. Disponível em:<<http://www.unicamp.br/fea/ortega/info/cursojava/classejv.htm>>. Acesso em: 30 set. 2014.

Neste momento, outra palavra, “**classe**”,⁴⁵ com várias possibilidades de sentido surge. A intérprete, ao sinalizar “**classe**”, olha para a projeção do professor, mais uma vez soletrar “**C-L-A-S-S-E**”, e, novamente sinalizar tal palavra. De acordo com Barbosa (2004), a intérprete utilizou o procedimento de transferência com explicação. Esse procedimento foi empregado porque a intérprete considerou que no semestre anterior ela e o aluno já haviam discutido e definido um sinal para “**classe**”, e os movimentos realizados pela IE, foram utilizados para que Edgar pudesse compreender o significado da palavra dentro de seu contexto.

Esse procedimento de transferência com explicação, conforme (Santiago 2012), ocorre porque somente a transferência (soletração manual) não possibilita a apreensão do significado da palavra, e acrescenta que é um procedimento muito usado na tradução/interpretação de português para a Libras no contexto educacional

Baseados nos conceitos de Vygotsky (1934/2007), podemos identificar que esses movimentos realizados pela intérprete nos revelam o fato dela ter percebido que o sentido da palavra ainda não foi apropriado pelo Edgar. Logo, sinalizar novamente representa o momento em que a IE está agindo na ZPD do aluno, procurando alcançar outros estágios para o desenvolvimento potencial.

Aula 2

Nesta aula, o professor explica sobre a implementação do *stateless*⁴⁶, e chama a atenção dos alunos, quanto às demais informações que agregam esse assunto, mostrando na tela de editor de códigos a implementação do *stateles*. A IE, num primeiro momento, observa as execuções dos exercícios, a seguir, aponta para a tela e, simultaneamente, soletra “**S-T-A-T-E-L-E-S-S**”, logo, volta-se para o aluno.



⁴⁵ Imagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kf2_aKKfCqc&feature=youtu.be>.

⁴⁶ *Stateless* é um protocolo de comunicação que considera cada requisição como uma transação independente que não está relacionada a qualquer requisição anterior, de forma que a comunicação consista de pares de *requisição* e *resposta* independentes. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Protocolo_sem_estado>. Acesso em: 30 set. 2014.

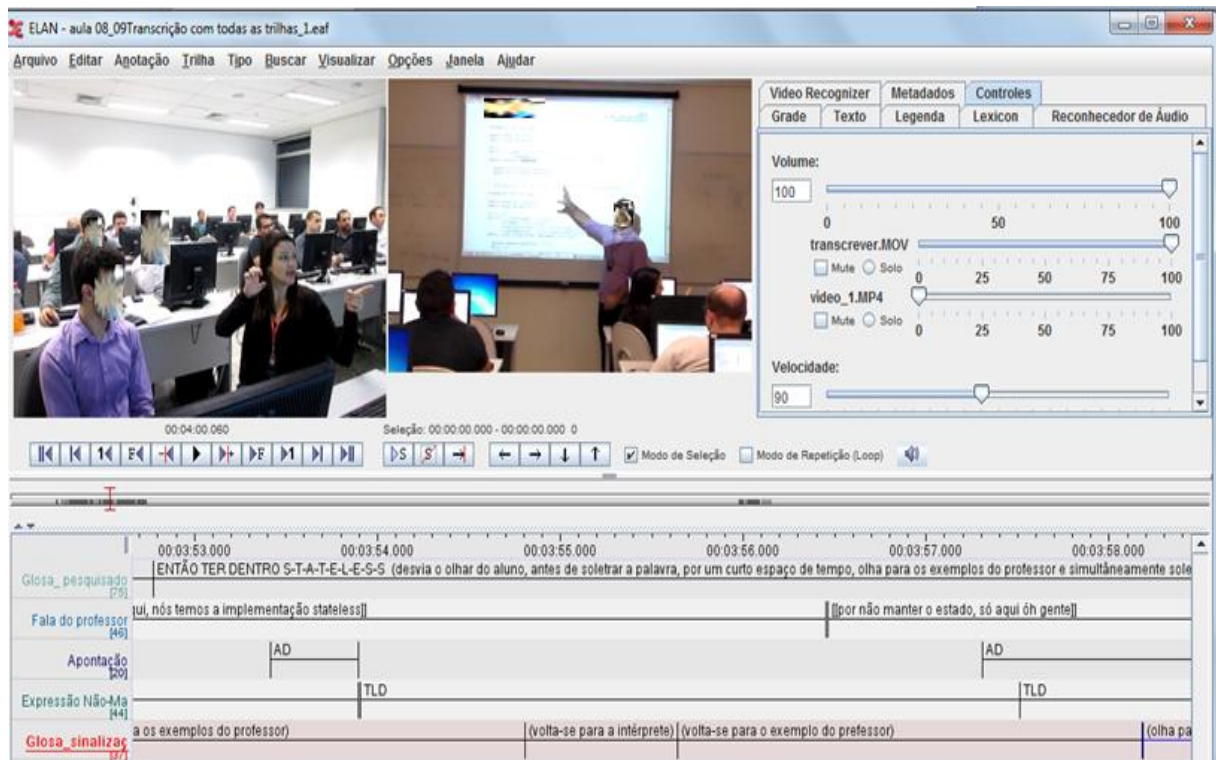


Figura 7: Implementação do *Stateless*.

Fonte: A autora.

FALA DO PROFESSOR	INTÉRPRETE EDUCACIONAL	ALUNO EDGAR
[[aqui, nós temos a implementação stateless, por não manter o estado, só aqui óh gente <i>(professor aponta para a tela de edição de códigos)</i> temos algumas outras coisas, outras informações. O que acontece aqui? Aqui eu coloquei alguns outros parâmetros, só para vocês verem que têm mais parâmetros]]	ENTÃO TER <i>(desvia o olhar do aluno, gira o corpo e aponta para a tela de editor de códigos antes de soletrar a palavra, por um curto espaço de tempo, olha para os exemplos do professor e de forma simultânea faz a apontação para o projetor, e soletra)</i> S-T-A-T-E-L-E-S-S <i>(volta-se para o aluno).</i> MAS TAMBÉM TER VÁRIAS COISAS INFORMAÇÕES ACONTECER AQUI <i>(olha e aponta para a tela de projeção)</i> COMEÇA O-QUE? TER VÁRIOS O-QUE? SINAL PARÂMENTROS <i>(soletra)</i> P-A-R-Â-M-E-T-R-O	<i>(aluno olha os exemplos do professor e volta-se para a intérprete)</i> <i>(volta-se para os exemplos do professor)</i> <i>(olha para a intérprete, volta-se para o exemplo do professor, balança a cabeça de maneira afirmativa e volta-se para intérprete).</i>

Podemos identificar, por meio dos movimentos realizados pela IE, quando, “**desvia o olhar do aluno, aponta para a tela de editor de códigos antes de soletrar a palavra, por um curto espaço de tempo, olha para os exemplos do professor, e, de forma simultânea, faz a apontação para o projetor e soletra S-T-A-T-E-L-E-S-S e volta-se para o aluno,**” a dificuldade percebida por ela em compreender o discurso do professor feito em português para a Língua de Sinais, em decorrência da forte influência da língua inglesa utilizada nesse curso.

Diante da complexidade dessa situação, a IE, ao invés de interpretar, direciona seu corpo para a direita, lado em que aparece a tela de códigos, realizando um apontamento para a construção verbo-visual. Baseado em Bakhtin (1975/1997), esses movimentos realizados pela IE ganham forma por meio da perspectiva verbo-visual, logo, o discurso do professor interage a verbo-visualidade e vice-versa, acrescentando sentidos à interpretação.

Identificamos também que novamente a IE utilizou o procedimento de transferência, conforme Barbosa (2004), para a palavra **'stateless'**, porque, até aquele momento, a intérprete e o aluno não haviam construído um sinal específico para esse termo.

Pudemos apontar outra situação que ocorre quando o professor diz “ **temos algumas outras coisas, outras informações. O que acontece aqui?** (aponta a tela de edição de códigos). **Aqui eu coloquei alguns outros parâmetros, só para vocês verem que têm mais parâmetros**” foi traduzida por: “**MAS TAMBÉM TER VÁRIAS COISAS INFORMAÇÕES ACONTECER AQUI** (*olha e aponta para a tela de projeção*) **COMEÇA O-QUE? TER VÁRIOS O-QUE? SINAL PARÂMENTRO** (*soletra*) **P-A-R-Â-M-E-T-R-O**”.

Comparada às sentenças do português e da Libras, podemos afirmar que aqui ocorreu a tradução literal (BARBOSA, 2004). Para a autora, essa situação ocorre quando se mantém a fidelidade semântica do texto fonte e simples adaptações ocorrem para a língua alvo permanecendo o mesmo sentido.

A tradução literal realizada pela intérprete foi porque ela percebeu a necessidade de aproximar as duas línguas – português e a Libras. De acordo com Santiago (2012), utiliza-se muito esse procedimento de tradução literal quando há a necessidade de o interlocutor saber exatamente como a fala foi construída na língua de origem.

Constatamos, nesta aula, grande uso da soletração das palavras usando a datilologia para “**stateless**” e “**parâmetro**”. De acordo com Santiago (2012), esse procedimento de transferência ocorre porque os termos técnicos do português precisam ser apresentados; soletrados manualmente no momento da interpretação e, pelo fato de a palavra não ter um sinal específico na Libras. Nesse sentido, podemos afirmar que a IE, nesta tradução, escolheu soletrar a palavra que foi utilizada na língua fonte, não acrescentando qualquer explicação.

Para concluirmos esta aula, temos o momento em que Edgar “**olha para a intérprete, volta-se para o exemplo do professor, balança a cabeça de maneira afirmativa e volta-se para intérprete**”. Os movimentos realizados por Edgar nos revelam a compreensão do assunto da aula no momento que ocorre a articulação entre a interpretação da IE e a imagem apresentada pelo professor. Segundo Brait (2013), essa compreensão aconteceu porque houve a articulação entre a linguagem verbal e a linguagem visual; linguagens que desempenham um papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentidos e que não podem ser separados.

Aula 3

Nesta aula, o professor retoma a discussão da semana anterior sobre a importância do papel do profissional “**Scrum Master**” e o desempenho das suas funções dessa área.

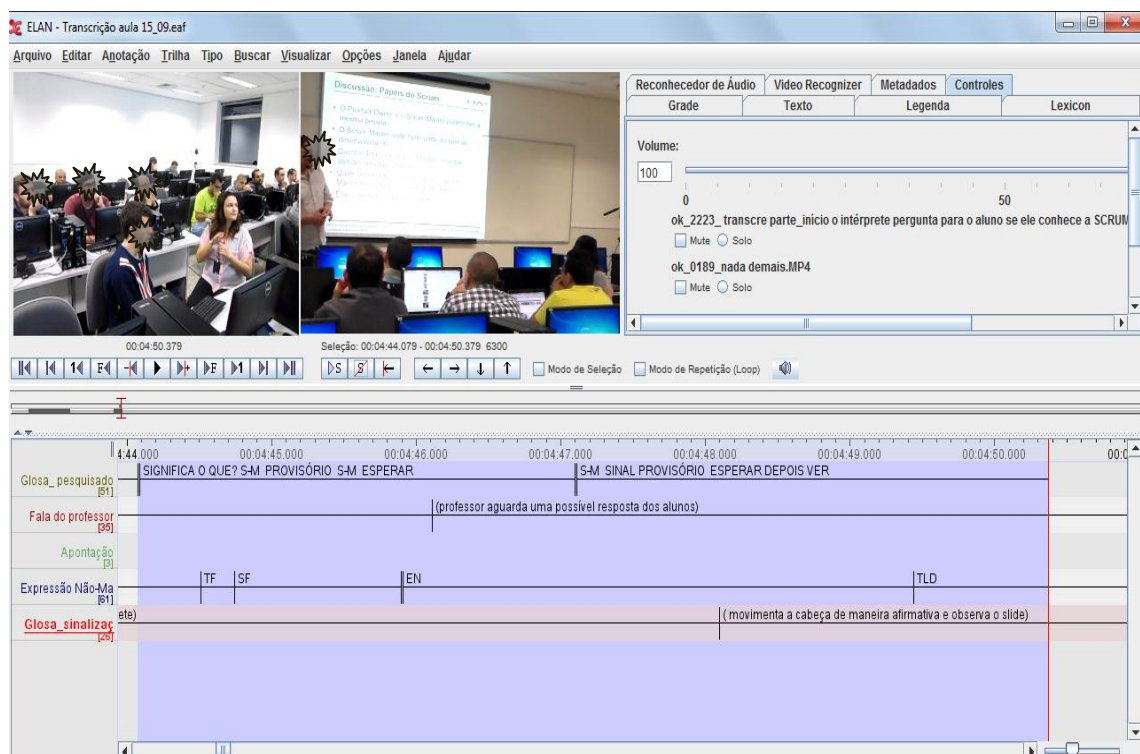


Figura 8: Definição do papel *Scrum Master*

Fonte: A autora.

Fala do Professor	Intérprete Educacional	Aluno Surdo
[[Então, se você começar a usar agora quero te avisar o seguinte, você vai ter muito trabalho como scrum master pra fazer essa roda girar]] (o professor está falando sobre o papel do scrum master que precisa exercer sobre os desenvolvedores de programação, para trabalhem em equipe).	ENTÃO PROFESSOR MOSTRA TÓPICO (intérprete visualiza o aluno, a seguir, vira-se também para o slide em que é apresentado os tópicos da função de papéis do líder scrum máster.)	(aluno visualiza a intérprete; vira-se para o slide; olha para a intérprete)
	S-I COMEÇAR AGORA USAR AGORA, V-A-I TER (expressão de muito) TRABALHO, (passa a mão na testa num gesto de cansaço) QUEM? É S-C-R-U-M M-A-S-T-E-R⁴⁷ SIGNIFICA O QUE S-M PROVISÓRIO S-M ESPERAR, S-M SINAL PROVISÓRIO ESPERAR DEPOIS VER OUTRO OK	(movimenta a cabeça de maneira afirmativa e observa o slide)



⁴⁷ Imagem disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qsNtkkBwyEI&feature=youtu.be>>.

Na sentença, quando o professor diz: “**Então, se você começar a usar agora quero te avisar o seguinte, você vai ter muito trabalho como *scrum master* pra fazer essa roda girar**”, a IE fez a opção de interpretar “**ENTÃO PROFESSOR MOSTRA TÓPICO S-I COMEÇAR USAR AGORA, VOCÊ V-A-I TER MUITO (expressão não manual para muito) TRABALHO (movimento rápido), (passa a mão na testa num gesto de cansaço)**”. Podemos identificar que a intérprete adaptou o texto da língua fonte para a língua alvo. Barbosa (2004), salienta que a adaptação representa o limite extremo da tradução.

De acordo com Santiago (2012), essa adaptação ocorreu porque a intérprete, diante da sentença apresentada acima, identificou que não existia na realidade extralinguística, ou seja, na cultura surda, a expressão enunciada pelo professor. Nessa situação, a intérprete considerou o conteúdo da mensagem que envolve o uso dos sentidos ou de forma de enunciação entre as línguas envolvidas.

Além disso, apontamos outro procedimento utilizado pela intérprete na sentença “**você vai ter muito trabalho**” a intérprete faz a seguinte opção tradutória “**VOCÊ V-A-I TER MUITO (expressão não manual para muito) TRABALHO (movimento rápido)**”. Identificamos que ela utiliza o procedimento de transposição. De acordo com Barbosa (2004), esse procedimento consiste na mudança da categoria gramatical.

Para Santiago (2012), a transposição na interpretação do português para a Libras pode ser observada por meio da característica de intensidade. A expressão não manual para “**MUITO**” (movimento da face e ombros) e o movimento rápido para “**TRABALHO**” alteram a intensidade do sinal e auxiliam na construção do sentido do que foi enunciado pelo professor. O elemento linguístico utilizado pela intérprete não se apresenta da mesma forma na modalidade oral-auditiva. No entanto, a IE utilizou como forma de aproximar as duas línguas de estruturas diferentes a ponto de possibilitar uma perfeita aproximação.

Percebemos também outra situação que nos chamou a atenção. A expressão **“fazer essa roda girar”** utilizada pelo professor, é uma expressão idiomática comum em línguas orais, neste caso, foi para indicar que o profissional precisava movimentar-se, ou seja, trabalhar muito se quiser que ocorra tudo bem em seu trabalho. A intérprete opta por traduzir essa expressão por **“VOCÊ V-A-I TER MUITO (expressão não manual para muito) TRABALHO (movimento rápido), (passa a mão na testa num gesto de cansaço)”**. Nessa situação a IE utilizou o procedimento de equivalência. De acordo com Barbosa (2004), a equivalência consiste em substituir um segmento do texto da língua fonte por outro segmento da língua alvo.

Podemos contatar que a intérprete utilizou esse procedimento ao não traduzir literalmente, mas de maneira equivalente dando o mesmo sentido à expressão feita pelo professor.

Deparamos-nos com outra situação na sentença **“PROVISÓRIO S-M ESPERAR, S-M SINAL PROVISÓRIO ESPERAR DEPOIS VER OUTRO OK”**. Esta é uma situação na qual a escolha tradutória da intérprete foi utilizar o empréstimo linguístico. Para Santiago (2012), essa é uma escolha que ocorre porque os termos são incorporados à língua de tradução com a mesma forma do outro idioma.

Também constatamos nesta sentença que, além dos procedimentos de tradução/interpretação utilizados, ocorreu a negociação de significados, porque a intérprete compreende que as trocas são centrais na promoção do desenvolvimento. Podemos perceber na sentença que a intérprete para se referir ao **“scrum master”**, para o qual não há um sinal específico, identifica a importância em negociar o significado para o sinal com Edgar. Evidenciamos essa negociação quando a IE opta por traduzir **“PROVISÓRIO S-M ESPERAR (...) DEPOIS VER OUTRO OK”**. Notamos que a IE atuou de maneira intencional para mudar significados da experiência do Edgar.

Para Vygotsky (1934/2007), essas interações envolvem necessariamente negociação e estabelecimento de significados compartilhados, conhecimentos socialmente elaborados acerca do mundo real. Neste contexto, apontamos que se torna essencial que os sujeitos envolvidos negociem significados na articulação do processo para conduzir a transformação.

Podemos perceber outra situação quando Edgar “**movimenta a cabeça de maneira afirmativa e observa o slide**”. Identificar que ele conseguiu se apropriar do conceito de “**Sprint Master**”, isto porque segundo Vygotsky (1934/2008) é a linguagem que fornece os conceitos e as formas de organização da ZDR, que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Nesse sentido, a formação dos conceitos não é uma formação isolada, e sim uma parte ativa do processo individual, que está a serviço da comunicação.

Aula 4

Esta aula foi o momento em que os alunos, no computador, desenvolveram um aplicativo de acessibilidade às pessoas cegas, por meio de um projeto de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso. O professor explica para Edgar a definição de “**sprint**”, visto que, no semestre anterior, a definição já havia sido explicada para todos os alunos por outro professor. No entanto, agora, a explicação é feita especificamente para Edgar.

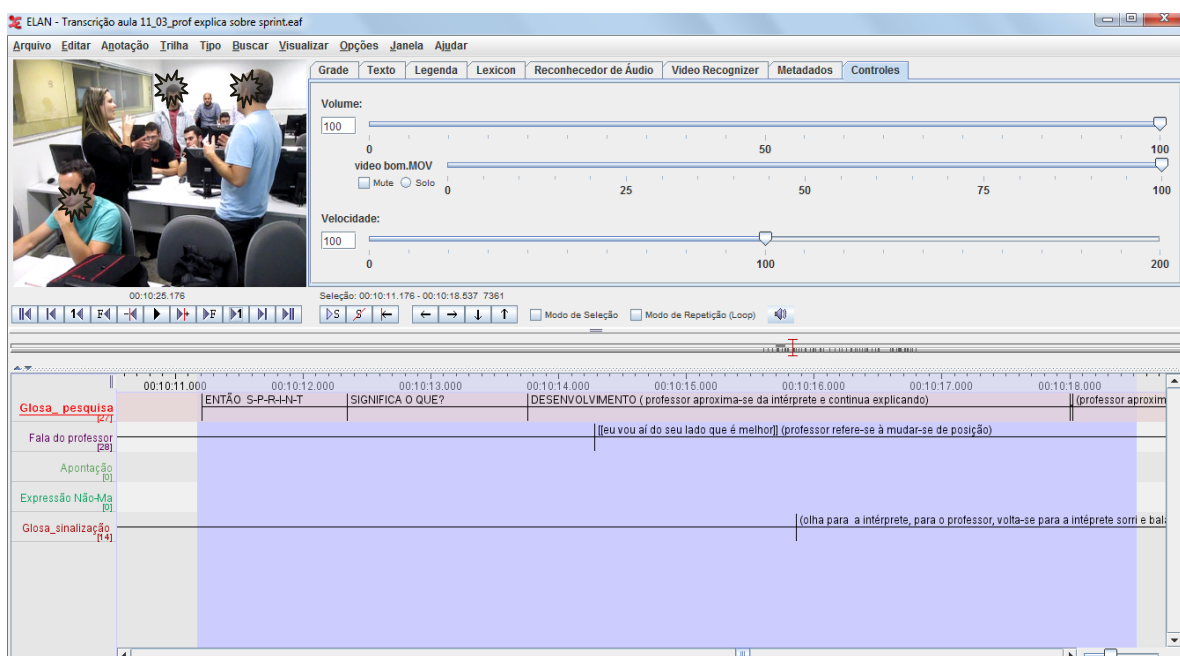


Figura 9: Definição sobre o *Sprint Master*.

Fonte: A autora.

Fala do Professor	Intérprete Educacional	Aluno Edgar
<p>(professor dirige-se para próximo da intérprete)</p> <p>[[então vou te explicar agora]]</p> <p>[[sprint, quando você tem um desenvolvimento]] [[é quando você tem um desenvolvimento na prática]]</p> <p>[[você precisa estabelecer um limite né]]</p>	<p>(A intérprete olha para o professor, num sinal para chamá-lo)</p> <p>ENTÃO S-P-R-I-N-T</p> <p>SIGNIFICA O QUE?</p> <p>DESENVOLVIMENTO</p> <p><i>(professor aproxima-se da intérprete e continua explicando)</i> É TER</p> <p>DESENVOLVIMETNO</p> <p>USAR PRÁTICA</p> <p>PENSAR TER MOMENTO VÁRIOS</p>	<p><i>(Aluno olha para a intérprete com expressão de dúvida)</i></p> <p><i>(o aluno olha para a intérprete e para o professor)</i> <i>(olha para a intérprete e sorri)</i></p> <p><i>(olha para a intérprete, para o professor, volta-se para a intérprete sorri e balança a cabeça num gesto de concordância)</i></p> <p><i>(olha para o professor, volta-se para a intérprete e simultaneamente balança a cabeça num gesto de concordância)</i></p>
<p>[[o que você vai fazer é cortar o tempo em pedaços]] [[você vai dar espaços]] [[o que você pode definir isso, em tempo determinado, de duas semanas ou quatro semanas]]</p> <p>[[pra que? pra você entregar uma coisa, que já tenha um tempo predeterminado]]</p> <p>[[então, imagina o seguinte:]]</p> <p>[[ao invés de eu falar para você]] [[quanto tempo leva para fazer um cadastro?]] [[ah, cinco semanas]] [[não, e quanto tempo leva para fazer o cadastro do cliente?]] [[ah em duas semanas, então no final, eu vou entregar para o cliente o cadastro em duas semanas]]</p> <p><i>(o cadastro significa o tipo de serviço solicitado pelo cliente)</i></p> <p>[[pelo ponto de vista do usuário]] [[esse pacote, porque ele sabe que ao final de cada sprint]] [[no final de duas, ou</p>	<p>VOCÊ V-A-I CORTAR</p> <p>PEDAÇOS PORQUE</p> <p>AJUDA DESENVOLVER S-P-R-I-N-T S-P-R-I-N-T V-A-I</p> <p>MOSTRAR TEMPO 2</p> <p>SEMANAS OU 4 SEMANAS</p> <p>TEMPO LIMITE COMBINAR</p> <p>TEMPO LIMITE COMBINAR</p> <p>CADA MOMENTO TEMPO</p> <p>COMBINAR EXEMPLO</p> <p>QUANTO TEMPO VAI</p> <p>FAZER CADASTRO?</p> <p>5 SEMANAS</p> <p>PRECISA FAZER</p> <p>CADASTRO CLIENTE</p>	<p><i>(olha para a intérprete e sorri)</i></p> <p><i>(olha para a intérprete, para o professor, volta-se para a intérprete sorri e balança a cabeça num gesto de concordância)</i></p> <p><i>(olha para o professor, volta-se para a intérprete e simultaneamente balança a cabeça num gesto de concordância)</i></p> <p><i>(olha para a intérprete e gesticula a cabeça de maneira afirmativa)</i></p> <p><i>(novamente gesticula a cabeça, num gesto afirmativo)</i></p> <p><i>(observa a intérprete, enquanto ela sinaliza)</i></p> <p><i>(gesticula a cabeça, afirmativamente)</i></p> <p><i>(olha para a intérprete)</i></p> <p><i>(observa a intérprete e afirma gesticulando com a cabeça)</i></p>

quatro semanas]] [[ele sempre vai acabar recebendo entre duas ou quatro semanas]]		
(refere-se ao desenvolvedor) [[o cara fez uma sprint, acabou] [[o cara fez outra sprint, acabou]] [[é a mesma atração]] [[o cara fez um desenvolvimento, entregou]] [[o cara fez um desenvolvimento, entregou]] [[o sprint é uma coisa que vem do scrum]]	V-A-I ENTREGAR 2 SEMANAS MAS TER USUÁRIO TUDO CERTO, PORQUE SABE QUE CADA MOMENTO TEMPO, V-A-I ENTREGAR PRONTO (referindo-se ao tipo de serviço solicitado pelo cliente)	(movimenta-se para frente, afirma com a cabeça e observa a intérprete e o professor)

Diante das sentenças, quando o “**Aluno olha para a intérprete com expressão de dúvida**” a intérprete, por sua vez, “**olha para o professor, faz um gesto para chamá-lo**”. Então, o professor “**dirige-se para próximo da intérprete**” e diz para Edgar “**então vou te explicar agora**”. Identificamos que Edgar não se apropriou do conceito de “**Sprint**” e precisa que o professor explique novamente a definição desse conceito. Segundo Vygotsky (1934/2007), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados e são determinados pelo NDR e pela ZPD.

Consideramos então, que neste momento o professor atuou no NDR de Edgar, visto que são os conhecimentos que Edgar já possui, por meio de suas experiências e de seu contexto sócio-histórico; a ZPD atuou e esse espaço de atuação é o lugar mediado pelas interações no ambiente acadêmico, mais especificamente na sala de aula, que levarão tanto Edgar como os demais alunos a se apropriarem do conceito de “**Sprint**”.

Nesta aula, percebemos outra situação quando o professor diz **“sprint, quando você tem um desenvolvimento. É quando você tem um desenvolvimento na prática, você precisa estabelecer um limite né”** a intérprete faz da seguinte maneira **“ENTÃO S-P-R-I-N-T SIGNIFICA O QUE? DESENVOLVIMENTO** *(professor aproxima-se da intérprete e continua explicando)* **É TER DESENVOLVIMENTO USAR PRÁTICA PENSAR TER MOMENTO VÁRIOS”**. Identificamos que a intérprete reagrupou a oração do original ao passá-la para a língua de tradução (BARBOSA, 2004). Esta maneira de reagrupar constitui um procedimento de tradução que ocorre na reconstrução de períodos.

Segundo Santiago (2012), a reconstrução de períodos ocorre mediante a distribuição de orações complexas em períodos mais curtos, ou vice-versa. A intérprete possivelmente utilizou este procedimento com o intuito de tornar mais objetiva a informação do professor, de modo que ficasse mais clara a Edgar, pelo fato de o português e da Libras serem línguas de estruturas gramaticais tão distintas.

4.1 CONCLUSÃO DA ANÁLISE

Ao final das aulas analisadas, pudemos observar e compreender que as estratégias linguístico-discursivas utilizadas pela intérprete educacional em sala de aula, para mediar a aprendizagem do aluno surdo, representou mais que do que se aproveitar dos sistemas entre as línguas - português e a Libras; envolveu atitudes de interações na sala de aula (alunos, professores e intérprete).

Sobre os procedimentos de tradução e interpretação, para as estratégias linguístico-discursivas, a pesquisadora-intérprete utilizou durante as aulas: a pergunta retórica como um elemento linguístico para melhorar a compreensão do indivíduo surdo (SANTIAGO, 2012). No procedimento de transferência a intérprete recorreu à soletração manual pelo fato de não ter sinais específicos na Língua de Sinais. Nesse procedimento, usou-se da datilologia para que os termos técnicos das palavras fossem apresentados a Edgar.

Para Edgar compreender o significado da palavra dentro do contexto, como estratégia a intérprete aplicou o procedimento de transferência com explicação, pois, conforme Santiago (2012), somente a soletração manual não possibilita a apreensão do significado. A intérprete utilizou também o procedimento de tradução literal para que o sentido do português para a Libras fosse mantido, e Edgar soubesse exatamente como a fala foi construída na língua de origem.

Pelo fato de não existir, na cultura surda, expressões enunciadas pelo professor, a adaptação consistiu em outra estratégia utilizada, pois a intérprete considerou o conteúdo da mensagem e os sentidos que envolvem o português e a Libras (SANTIAGO, 2012). Considerando as estruturas diferentes entre o português e a Libras, o procedimento de transposição pode ser observado durante a interpretação, como forma de possibilitar perfeita aproximação entre as línguas envolvidas.

Percebemos que na situação de emprego do procedimento de equivalência, a intérprete substituiu um segmento do texto da língua fonte por outro da língua alvo, a fim de dar o mesmo sentido à expressão feita pelo professor (BARBOSA 2004).

O empréstimo linguístico foi uma escolha utilizada para que os termos se incorporassem à língua de tradução com a mesma forma de outro idioma. Também percebemos que em alguns momentos durante a interpretação a intérprete recorreu ao procedimento de reconstrução de períodos, porque reagrupou a oração do original ao passá-la para a língua de tradução, devido a complexidade das orações do português.

Notamos que os enunciados fizeram sentido a Edgar, quando os procedimentos de tradução utilizados durante as aulas pela pesquisadora-intérprete aproximaram ou distanciaram o português e a Libras.

Sobre a aula 3, a articulação verbo-visual fez-se bastante presente no discurso da intérprete e no de Edgar, porque, tecida na instância de produção, funcionou como projeto de construção de sentidos (BRAIT 2010).

Cabe ressaltar que as situações de mediação são importantes para a construção de conhecimento e interação social, porque, por meio do outro que nos constituímos e compartilhamos diferentes significados dados aos objetos de conhecimento.

Considerando que a linguagem é o principal instrumento mediador, cuja sua função primordial é a comunicação, podemos dizer que a construção de sentidos acontece quando, de acordo com Vygotsky (1934/2008), o desenvolvimento do pensamento é organizado por instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho a impressão que já disse tudo. E tudo foi
tão de repente.

Paulo Leminski

A epígrafe de Leminski sintetiza a sensação que sentimos ao concluir esta pesquisa. “Dizer tudo” é só impressão mesmo porque, na verdade, a sensação é a de que poderíamos ter dito “algo mais” sobre a prática que envolve a interpretação educacional.

Parece que foi ontem que iniciamos esta pesquisa, caminhando ainda de maneira muito “tímida”, quando nos organizávamos para a coleta dos dados, a seleção dos livros, em definir quais autores usaríamos como base teórica e tantas outras questões que envolviam este trabalho. E, de repente, como num piscar de olhos, nos vemos às vésperas de concluirmos nosso percurso, com a impressão de que “algo mais” poderia ter sido analisado.

Conforme avançamos com a pesquisa, os dados foram nos revelando outras possibilidades e estratégias que poderiam ter sido utilizadas durante a interpretação, suscitando outros questionamentos que poderiam ter sido investigados.

As investigações sobre os assuntos relacionados ao tema desta pesquisa são poucas e, por isso, buscamos contribuir com um trabalho que pudesse auxiliar outros pesquisadores a compreender as estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelo intérprete de Libras no educacional no ensino superior.

Escrever uma dissertação não é um processo tão fácil. Constantemente, somos interrompidos por vários motivos, medos, inseguranças, perdas, sonhos, alegrias. São sentimentos que fazem parte da vida do ser humano, mas que não podem nos impedir de abandonar aquilo que nos propusemos a fazer. Afinal, tudo isso faz parte de um ciclo da vida. Nossa única certeza consiste em estarmos sempre à procura de um “algo mais” para começar outro ciclo.

A atuação do intérprete de Libras no ensino superior não representa uma atividade fácil. Os termos técnicos, a forte influência da língua inglesa (utilizada na disciplina que foi analisada neste trabalho), o fato de os professores desconhecerem a Língua de Sinais, e as exigências aos conhecimentos extralinguísticos que o contexto acadêmico exige, são fatores que requerem do intérprete estratégias discursivas que vão além dos sistemas gramáticas das línguas envolvidas.

É importante que o IE tenha acesso e conheça os conteúdos que o professor está trabalhando, pois, quanto mais o intérprete conhecer e se “familiarizar” com esses conteúdos, melhor será a sua interpretação e poderá fazer escolhas de sentidos auxiliando o aluno em sala de aula.

O contexto acadêmico demanda do intérprete conhecimentos específicos para que a sua interpretação seja apropriada às possibilidades do aluno surdo. Diferentes de outros níveis de educação, o ensino superior requer modos de interpretação, intervenção e conhecimentos bastante distintos (LACERDA, 2012).

A Língua de Sinais apresenta papel importante para o surdo, já que é por meio dela que ocorre a organização do pensamento. A língua está em constante movimento e vai construindo novos sentidos, a partir da interação entre os sujeitos e possibilitando novas construções e entendimento, logo, a língua é fundamental para a aprendizagem. Em decorrência das necessidades enunciativas concretas, o locutor, de acordo com Bakhtin (1975/2009), serve-se da língua para atender suas necessidades enunciativas.

No que se refere à linguagem, vimos que ela exerce papel de extrema importância ao desenvolvimento dos sujeitos; por meio dela o conhecimento é mediado e podemos estabelecer relações e transmitir conceitos.

Durante esta pesquisa, compreendemos que por meio da mediação ocorre o desenvolvimento; as mediações permitem que as significações do mundo sejam apropriadas pelo indivíduo. Percebemos em nossos estudos que tanto o desenvolvimento como a aprendizagem devem ocorrer na ZPD. A aprendizagem conduz ao desenvolvimento e o indivíduo torna-se capaz de realizar e desenvolver suas atividades além de seu nível de desenvolvimento, ou seja, é a aprendizagem a frente do desenvolvimento.

Vimos que a formação de conceitos resulta de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. Para o processo de formação desses conceitos, segundo Vygotsky (1934/2008), é indispensável o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos nossas operações mentais em direção à solução dos problemas que enfrentamos.

Para que o aluno surdo possa aprender e se desenvolver no ambiente acadêmico, não basta o intérprete educacional saber Libras e se apoiar em quantidades numerosas de sinais, é preciso incluir o contexto como critério para a compreensão do sentido. É necessário que esse profissional busque uma formação que vá além do conhecimento de línguas, que contemple as construções de sentidos e estratégias de interpretação.

Atualmente, percebemos que cada vez mais as universidades têm aberto espaços para intérpretes educacionais, demanda de trabalho que está associada ao fato de que mais surdos têm ingressado no ensino superior. Nessa direção, é preciso que os intérpretes tenham preparo, conhecimento linguístico e estejam envolvidos com a comunidade surda.

Esta pesquisa nasceu a partir das inquietações precedentes de minha prática como intérprete educacional no ensino superior, que me motivou a sair de minha “zona de conforto”, na qual as práticas ocorriam sempre de maneira muito intuitiva, levando-me a descrever o processo de interpretação no contexto acadêmico da Língua de Sinais.

Acreditamos que foram respondidas as perguntas dos questionamentos propostos no início deste trabalho. A partir das análises e dos dados coletados, pudemos ver que a construção de sentidos e a mediação ocorrem por meio da linguagem e que essa exerce papel fundamental na mediação da aprendizagem.

Durante o percurso deste trabalho, descobrimos que o papel do intérprete de Libras consiste em tomar decisões para expressar os significados e as intenções ligadas à outra língua. Descobrimos que o processo de construção de sentidos é sempre um ato dialógico, um saber que se constrói com o outro e enxergar no outro a possibilidade de ir mais além.

Concluímos esta pesquisa com a impressão de que um “algo mais” poderia ter sido realizado em sala de aula durante a interpretação. No que diz respeito à escrita dessa dissertação também “algo mais” poderia ter sido acrescentado para contribuir com a difusão de mais pesquisas nesta área.

Enfim, ao contrário de respostas prontas e certas, encerramos este trabalho refletindo em “algo mais” para pesquisar, com mais inquietações e dúvidas que suscitem outras investigações, análises e discussões.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. A construção dos sinais e a sua mobilidade específica. In: LACERDA, Cristina B. Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EDUFSCar, 2013, v. 1.

ALBRES, Neiva de Aquino. As novas tendências metodológicas nos estudos da tradução/interpretação entre o par Português/Libras. In: QUADROS de M. R.; WEININGER, J. M (Orgs). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Insular, 2014, v. 3.

ALBRES, Neiva de Aquino; GRESPAN, Sylvia Lia (Orgs). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013

ALBRES, N. de A. A formação de intérpretes de Libras para um serviço da educação especial. O que os currículos de cursos de especialização em libras têm a nos revelar? In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, 2011. **Encontro...** Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACAO/201-2011.pdf>>. Acesso em: 19 março 2015.

ALBRES, A. de Neiva; Lia S. (Orgs). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos Técnicos da tradução**: uma nova proposta. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed.; tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA B. T. **Uma descrição do processo de referenciação em narrativas contadas em língua de sinais brasileira (libras)**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Semiótica). Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2013.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica: **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, v. 8 (2), n. 66, jul./dez., 2013.

BRASIL. LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 04 fev. 2014.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 04 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 04 fev. 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado-Pessoa com Surdez**. Brasília, DF: SEESP; MEC, 2007.

BRASIL, SE.; Resolução nº 38, de 19 de junho de 2009.

SALLES, Heloísa Maria Moreira et. al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF: BRASIL, SEESP; MEC, 2004.

BRASIL, SEESP/ MEC Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEEP, 2004.

BRASIL. LEI Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

CAMPOS L. I. de M. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina B. Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EDUFSCar, 2013, v. 1.

CONSTÂNCIO, J de F. R. **O Intérprete de Libras no Ensino superior:** sua atuação como Mediador entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, SP, 2010.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DAROQUE, Samanta. C. **Alunos surdos no ensino superior:** uma discussão necessária. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP. Piracicaba, SP, 2011.

EZPELETA, J.; ROCKWELL E.; A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, jul./dez., 2007.

GOES, M. A.; CAMPOS L. I. M. (2013) Aspectos da gramática da libras. In: LACERDA, Cristina B. Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EDUFSCar, 2013, v. 1.

HARRISON, P. M. K; NAKASATO Q. R. (2013) Educação Universitária. In: LODI, B. C. A; HARRISON, P. M. K.; CAMPOS de L. R. S. (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

KOTAKI, S. C.; LACERDA F. B. C. (2013) O Intérprete de Libras no Contexto da Escola Inclusiva. In: LACERDA, Cristina B. Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EDUFSCar, 2013, v. 1.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: UFSCAR, 2013.

LODI B. C. A. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução- interpretação libras - português: reflexões: Tradução & Comunicação. **Revista Brasileira de Tradutores**, n. 20, p. 89-103, 2010.

MARTINS O. R. V.; GALLO, O. R. V.; Posição-Mestre: Saberes E Fazeres Cotidianos Do Intérprete De Língua De Sinais Educacional Em Contexto De Ensino Inclusivo In: CONGRESSO DE TRADUTORES INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS.

Florianópolis, UFSC, 2012. **Anais...** Disponível em:

<http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_formacao_martinsgallo.pdf>.

Acesso em: 19 mar. 2015.

MOREIRA, L. R. O caráter dêitico dos verbos indicadores na língua de sinais brasileira: questões sobre a metodologia de elicitación. In: VII ENCONTRO DOS ALUNOS DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA (ENAPOL). 2004. **Encontro**, São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. R. **Uma descrição da dêixis de pessoa na Língua de Sinais Brasileira:** pronomes Pessoais e Verbos Indicadores. Dissertação (Mestrado em Linguística e Semiótica). Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2007.

McCLEARY, L. E.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas. A questão da transcrição dos dados. **Revista Alfa**, v. 54, n. 1, 2010, p. 265-289.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA de C. M. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina B. Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EDUFSCar, 2013, v. 1.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionário; tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

PEREIRA, P. C. M; FRONZA, A. C., **Proficiência Linguística e Fluência em Língua de Sinais:** uma necessária revisão teórica. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=64>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

PROGRAMA INCLUIR. **Documento orientador:** acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, B. C.; **Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROSA, S. da A. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Revista Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 8, 2006, p. 75-79.

SANTIAGO, V de A. A. O Uso da Anotação da Língua De Sinais na apresentação de Publicações Acadêmicas: Analisando as escolhas que favorecem o entendimento do leitor. In: CONGRESSO DE TRADUTORES INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS. 4. 2014. Florianópolis, UFSC. 2014. **Anais...** Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/2014/2966.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

SANTIAGO, Vânia de Aquino. **A. Atuação De Intérpretes De Língua De Sinais Na Pós-Graduação Lato Sensu: Estratégias Adotadas No Processo Dialógico**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2013.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres (Orgs). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012.

SANTOS, dos F. L. **O Fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2014.

SOBRAL, A. **Dizer o 'mesmo' a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: Special Books Service Livraria, 2008.

SOUZA, S. de S. Percepções da norma surda de tradução no Brasil: o caso de Letras-Libras da UFSC. In: QUADROS, M. R.; STUMPF, R. M.; LEITE A. de T. (Orgs). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Insular, 2013, v. 01.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TESSER, Carla Regina Sparano. Abordagem Metodológica do Intérprete Educacional para o curso de pós-graduação: observação e registro do processo de construção e a apropriação dos significados e sentidos. In: CONGRESSO DE TRADUTORES INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS. 4. 2014, Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. 2014. **Anais...** Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/2014/3039.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.